

香川大学

インターナショナルオフィスジャーナル

第7号

【研究論文】

理系学生のショートステイプログラムにおける日本語学習のあり方再考
— サバイバル日本語で終わらせないために —

塩井 実香・高水 徹・Peter Lutes …… 1

開発協力における援助ミスマッチ対策の課題
— JICA ボランティアの事例 —

熊谷 信広 …… 17

アジアにおける学校運営
— カンボジアの小学校の事例から —

正楽 藍・利根川佳子 …… 33

フィリピン人帰還移民に関する一考察
— 再統合と高齢者介護の視点から —

細田 尚美 …… 51

【実践報告】

ブルネイ・ダルサラーム国における小学校への調理実習の導入に関する
ミニ・ワークショップとその評価

Rajiah Serudin・Nohashima Hassan・Hjh Salmah Hj Mohd Noor

・Nik Anni Tuah・加藤みゆき・三好 康代・高木由美子

・徳田 雅明・細田 尚美 …… 67

食品安全・機能解析教育に関する体験学習型インターンシップ（バンコック・タイ）
の実践報告、JASSO短期派遣プログラム

川村 理・田村 啓敏・小川 雅廣・Peter Lutes …… 83

香川大学インターナショナルオフィスジャーナル発行要項 …… 91

香川大学インターナショナルオフィスジャーナル投稿要領 …… 92

Journal of Kagawa University International Office

Vol. 7

【Research Paper】

- Japanese Language Learning for Science Majors in a Short Stay Program
Revisited: Moving beyond 'Survival Japanese'
Mika Shioi, Toru Takamizu, Peter Lutes 1
- Issues Related to Mismatch in Assistance Measures in Development Cooperation:
Cases of JICA Volunteers Activities
Nobuhiro Kumagai 17
- Local Response to School-based Management Reforms in Cambodia in the Asian Context
Ai Shoraku, Yoshiko Tonegawa 33
- Return Migrants in the Philippines: Reintegration and Elderly Care
Naomi Hosoda 51
- ### 【Survey Article】
- Evaluation Report: Mini-workshop on the Introduction of Cooking Practice
at Primary Schools in Brunei Darussalam
Rajiah Serudin, Norhashima Hassan, Hjh Salmah Hj Mohd Noor,
Nik Anni Tuah, Miyuki Katoh, Yasuyo Miyoshi, Yumiko Takagi,
Masaaki Tokuda, Naomi Hosoda 67
- Practice Report of the On-site Training Program about the Education
of Food Safety and Functional Analysis Program (Bangkok Thailand),
JASSO Short-term Visiting Program
Osamu Kawamura, Hirotohi Tamura, Masahiro Ogawa, Peter Lutes 83

香 川 大 学

インターナショナルオフィスジャーナル

Journal of Kagawa University International Office

第 7 号

Vol. 7

目 次

【研究論文】

- 理系学生のショートステイプログラムにおける日本語学習のあり方再考
— サバイバル日本語で終わらせないために —
塩井 実香・高水 徹・Peter Lutes …… 1
- 開発協力における援助ミスマッチ対策の課題
— JICA ボランティアの事例 —
熊谷 信広 …… 17
- アジアにおける学校運営
— カンボジアの小学校の事例から —
正楽 藍・利根川佳子 …… 33
- フィリピン人帰還移民に関する一考察
— 再統合と高齢者介護の視点から —
細田 尚美 …… 51

【実践報告】

- ブルネイ・ダルサラーム国における小学校への調理実習の導入に関する
ミニ・ワークショップとその評価
Rajiah Serudin・Nohashima Hassan・Hjh Salmah Hj Mohd Noor
・Nik Anni Tuah・加藤みゆき・三好 康代・高木由美子
・徳田 雅明・細田 尚美 …… 67
- 食品安全・機能解析教育に関する体験学習型インターンシップ（バンコック・タイ）
の実践報告、JASSO短期派遣プログラム
川村 理・田村 啓敏・小川 雅廣・Peter Lutes …… 83
- 香川大学インターナショナルオフィスジャーナル発行要項 …… 91
香川大学インターナショナルオフィスジャーナル投稿要領 …… 92

Contents

【Research Paper】

Japanese Language Learning for Science Majors in a Short Stay Program Revisited:
Moving beyond 'Survival Japanese'

Mika Shioi, Toru Takamizu, Peter Lutes 1

Issues Related to Mismatch in Assistance Measures in Development Cooperation:
Cases of JICA Volunteer Activities

Nobuhiro Kumagai 17

Local Response to School-based Management Reforms in Cambodia in the Asian
Context

Ai Shoraku, Yoshiko Tonegawa 33

Return Migrants in the Philippines: Reintegration and Elderly Care

Naomi Hosoda 51

【Survey Article】

Evaluation Report: Mini-workshop on the Introduction of Cooking Practice
at Primary Schools in Brunei Darussalam

Rajiah Serudin, Norhashima Hassan, Hjh Salmah Hj Mohd Noor,

Nik Anni Tuah, Miyuki Katoh, Yasuyo Miyoshi, Yumiko Takagi,

Masaaki Tokuda, Naomi Hosoda 67

Practice Report of the On-site Training Program about the Education
of Food Safety and Functional Analysis Program (Bangkok, Thailand),
JASSO Short-term Visiting Program

Osamu Kawamura, Hirotohi Tamura, Masahiro Ogawa, Peter Lutes 83

Japanese Language Learning for Science Majors in a Short Stay Program Revisited: Moving beyond ‘Survival Japanese’

Mika SHIOI*, Toru TAKAMIZU*, Peter LUTES**

*International Office, **Faculty of Agriculture,
Kagawa University

Abstract

In encouraging international students to consider degree programs in Japan, an important first step in attracting international students is to overcome the widespread perception that the Japanese language (JL) is difficult to master. However, a more important step is for the students to begin JL studies for the purpose of coming to Japan for graduate studies. The Faculty of Agriculture of Kagawa University offers a career path Master of Science Program taught in JL for international students.

A 31-day Short Stay Program on Food Safety (SS Program) was held with a JL study component. Because of the perceived difficulty in learning JL, attracting international students to science programs taught in JL is an ongoing challenge. This study has shown that SS Program participants had positive experiences using the JL and could communicate successfully with Japanese people. The JL component provided a framework to achieve participants' communication goals. Some participants showed interest in learning *kanji*, which could raise their interest levels in JL studies. Six participants have taken steps to continue studies in the Faculty of Agriculture, indicating the positive impact of the JL component of the program.

Keywords : international students, science majors, Japanese Language beginner, Short Stay Program, JASSO

1. Introduction

The Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) of Japan has actively promoted and supported the study of the Japanese language and culture, and recognizes the importance of an international student body to help internationalize Japanese students. In 2008, MEXT set a target of having 300,000

international students, (approximately double the 2008 level) studying in Japan by 2020 (MEXT, 2008). However, the number of international students has not increased significantly. As we stated in a previous paper (Lutes et al., 2012), career-oriented programs are needed which necessitate the study of the Japanese language (JL). We have further noted that a major obstacle to attracting international students is perceived difficulty of learning JL (Takamizu et al., 2014). However, overcoming that perception is only a first step, and it is necessary to motivate students to move beyond that and begin studies of JL before coming to Japan.

The Faculty of Agriculture of Kagawa University offers a Master of Science program for international students, which is taught in JL, the Career Development Program of Food Safety (CDPFS). Students conduct graduate research in food safety and also study Japanese business, culture, and JL. Graduates are prepared to find employment in the Japanese food industry.

One important program goal is that international students are prepared for careers in Japanese international companies after gaining a higher education in Japan. To date, all CDPFS graduates have found employment with Japanese companies. However, potential applicants to the program have expressed concerns about meeting the requirements of JL component of the program. Therefore, recruiting strategies have been developed utilizing exchange programs organized by the Faculty of Agriculture of Kagawa University (Kawamura et al., 2015).

A key exchange program used in recruiting began in 2011. Every year, the Faculty Agriculture of Kagawa University conducts a food safety internship, the Short Stay Program of Food Safety (SS Program) with support from Japan Student Services Organization and the Faculty of Agriculture, and invites international students to participate. The SS Program offers the international students, who come to Japan for a short term internship, a chance to gain an understanding of what studying in Japan would entail, and acts a bridge program to the CDPFS and other programs. Since participants were potential applicants to the CDPFS, intensive Japanese language lessons were incorporated as part of the recruitment strategy. It was believed, and later confirmed (Lutes et al., 2012), that the experience in studying JL, and success in using JL, would positively impact perceptions of international students in their ability to learn JL.

Furthermore, the CDPFS is introduced to the program participants, as an official program activity, and students that are interested in the program can apply for an initial screening interview at the end of the program. Their perceptions of whether they

would be able to meet JL program requirements of the CDPFS during the SS Program would most likely exert a strong influence on whether they decided to apply for the interview for the program. Since 2011, 13% of 75 students from the SS Program have joined graduate programs at the Faculty of Agriculture, 8 for CDPFS, and 2 to other graduate programs. We believe that the SS Program has demonstrated its potential as a bridge program to the CDPFS. However, most students from the SS Program do not apply to the CDPFS and we wanted to investigate the impact of the intensive program on international students in terms motivating them to studying Japanese in the future, and how JL component could be adapted to improve motivation to continue JL studies. In a study focusing on the impact of studying in Japan after returning their home countries, Oyama (2015) found a direct correlation between the experience in studying in Japan and their future career choice, and motivation to apply for extended studies in Japan in a follow up study on international students at Nagoya University exchange students. We think that this program may also influence students' future academic and career choices.

Student perception of the difficulty in learning the target language (Japanese) is an important factor in the success of students (Ellis, 1994), so positively impacting these perceptions was one goal of JL lessons. In 2011, a preliminary study of the SS Program found that the SS Program had a positive effect on perceptions of learning JL. Furthermore, we found that students' belief in their ability to learn Japanese also increased (Lutes et al., 2012). In a follow up study, we found that the students attitudes were more positively affected by successfully achieving real life tasks, and that most international students overcame their apprehensions about the difficulty of learning JL during the internship (Takamizu et al., 2014). Furthermore, since for learners of JL, perceived difficulty is directly linked to reading comprehension and *kanji* ability (Kondo-Brown, 2006), the basic phonetic syllabary was part of JL curriculum. Developing an understanding of the perceptions of science majors vis-a-vis the difficulty of learning JL was a first step. The next step was to determine if the language component of the SS Program was having an impact of the future choices of the students, specifically related to their academic choices and their language learning choices. In particular, we were interested to determine if the participation in JL study helped to motivate students to study JL independently or to consider joining the CDPFS, which requires advanced JL ability.

2. Research Design

Demographic information was provided by the participants (Appendix 1). To investigate the influence of JL component of the SS Program, students were surveyed about their perceptions. SS Program participants were given a written survey with open-ended questions designed to elicit the impact of the program on their future academic and language goals in four categories:

- 1) their use of JL;
- 2) their learning of JL;
- 3) their interactions in JL;
- 4) their future plans to study JL or undertake other study programs in Japan.

Questions were open-ended, and did not specifically ask about their plans to study JL or return to Japan (Appendix 2). The qualitative data can provide useful insights into how studying JL in the SS Program may have affected their future plans to study JL or to study in Japan. It may also provide a deeper understanding of how to improve recruiting international students for programs conducted in JL.

2. 1. Participants

Twenty-eight university students (Female 19: Male 9) joined the SS Program. There were undergraduate (13), master's (14), and doctoral (1) students from various science faculties: agriculture, agro-industry, animal science, animal and agricultural sciences, food technology, fisheries, food engineering, and food science and engineering. They were from ten countries, Thailand (11), Indonesia (4), China (3), Vietnam (3), Turkey (2), the Philippines (1), the United States (1), Cambodia (1), Brazil (1), and Mexico (1). They were native speakers of Thai, Indonesian, Mandarin, Vietnamese, Turkish, Tagalog, English, Cambodian, Brazilian Portuguese, and Spanish, respectively.

Twenty-one students [Thailand (8), Indonesia (4), China (3), Vietnam (3), the Philippines (1), the United States (1), and Brazil (1)] participated in the post program survey (hereafter participants), on an opt-in basis. Participants were all true beginners, defined as no Japanese language competencies, nor previous Japanese language learning experience. Five students [Thailand (2), Turkey (2) and Cambodia (1)] did not participate in the study. One student (Thailand) left the program in the middle of the program (family emergency). Furthermore, another student (Mexico)

was an advanced learner of JL and was disqualified from the study. So, data from twenty-one beginner-level participants were analyzed in this paper.

2. 2. Language classes

As part of the SS program, students took part in 6 hours (90 min x 4 classes, 1 class per day) of JL classes, and a 4-hour interaction activity. Initially, they studied *hiragana*, *katakana*, greetings, self-introduction, number-counting expressions, useful daily phrases, and survival Japanese language skills for 4.5 hours (3 classes). Then, they were asked to complete two functional tasks in JL at a shopping center for 4 hours (1 class). They were asked to: 1) buy something that they needed or wanted using Japanese phrases they had learned; and 2) report on the details of the purchase, about the item(s) they bought, the price(s) of it/them, JL phrase(s) they used and their impressions of the task(s). They were encouraged to use JL expressions that they had learned, and in fact were forced to use JL to be able to complete the final tasks of successfully buying item(s).

After these tasks had been completed, they had 1.5 additional hours (1 class) of JL class to debrief: to study more related vocabulary and grammar in the first half of the class, and in the second half, to write and submit final report about all JL classes. These reports are used for the following discussion. Other international students, living in Japan and studying at the Faculty of Agriculture, joined JL class to assist the SS Program students through these 6 hours including the shopping task.

3. Results and Discussion

Because the qualitative survey used open-end questions, targeting four main areas, the responses were grouped as below:

3.1 their use of JL

3.1.1 positive/negative comments about using JL

3.1.2 with whom they interacted and to what extent

3.1.3 what situations did the interactions occur

3.2 their learning of JL

3.2.1 need/want more time for learning JL

3.2.2 wanted to learn other aspects of JL (not included in the program)

3.2.3 comments on JL writing system

3.3 their interactions in JL

3.3.1 did they enjoy communicating in JL

3.3.2 could they communicate successfully, even with gestures, pointing or other communicative strategy

3.3.3 did they utilize technology, i.e. smart phones, electronic dictionaries, to improve their communicative encounters

3.4 their future plans to study JL or undertake other study programs in Japan

3.4.1 did they indicate that they would or wanted to study JL after returning to their home countries

3.4.2 did they take part in a screening interview for the CDPFS, which requires high proficiency in JL

Participant responses:

3.1 their use of JL

3.1.1 positive/negative comments about using JL

Since we did not ask the participants explicitly about using JL, not all participants commented on this aspect. While their comments on phatic exchanges including greetings or “thank you” were “very useful”, they indicated that they needed more vocabulary because they wanted to talk about their research. As described in Section 1., the primary objective of this program is not to learn JL, but rather to introduce food safety and issues in food science in an international environment. So participants wanted to talk about scientific topics with Japanese students and their laboratory supervisors.

In other situations, their comments were not negative even though they could not communicate in JL. They reported that they were highly successful in communicating with Japanese people about non-scientific topics.

3.1.2 with whom they interacted and to what extent

Most of the participants reported that they communicated in JL with their laboratory supervisor or other professors who took part in this program. When they did, many of them used short, basic sentences or greetings. As stated in Section 3.1.1,

when they talked about research related topics, they used English.

In addition to faculty members, they talked to Japanese students in JL whether they were Short Visit Program students (a counter part program for Japanese students) or laboratory students from their assigned laboratories. While the communication style (i.e. more informal) was different from that utilized with faculty members, the contents were almost the same. Notable exceptions were youth culture topics such as Japanese pop singers and movies.

The participants also stated that they communicated with their host family members about various topics. However, this does not mean that all the communication was done in JL.

3.1.3 what situations did the interactions occur

The most frequently mentioned situation was “greetings”. This also indicates that in Japanese culture oral greetings are important, while in some cultures they may not be to the same extent.

Other than that, many interactions occurred in the school cafeteria or in restaurants, or during shopping. One common element of the interactions was that they needed to be able to describe characteristics of certain items. Closely related to this was the vocabulary and communication ability when they got lost and had to ask for directions or other kinds of assistance.

3.2 their learning of JL

3.2.1 need/want more time for learning JL

Eleven participants stated that they wanted more time to study. These responses had several related aspects: one is that they wanted to learn more because it was enjoyable and interesting. Another is that they had reported that there was too little time to understand and remember. This relates to their suggestions that more time should be allotted to JL classes to improve the course. One participant commented that the course was “really difficult” because of the time pressure.

3.2.2 wanted to learn other aspects of JL (not included in the program)

Some participants thought that learning *kanji* (Chinese characters) was important. The course did not include *kanji* learning, mainly due to lack of class time. However, we think that introduction of *kanji* in the program could raise their interest level and could lead to more students considering enrollment in CDPFS.

Another aspect, which the participants wanted to learn, was the technical and scientific terms. Generally speaking, technical and scientific terms are too difficult for the students that are JL beginners. In particular, their pronunciation and memorization would be unnecessarily hard since they do not even know the basic pronunciation and terminology. On the other hand, since they are involved in hands-on experiences in food safety, the connection between classroom studies of JL and practical studies of food safety could make the retention of technical and scientific terminology easier.

3.2.3 comments on JL writing system

For many of the participants it was not easy to master *hiragana* and *katakana*, the two basic phonetic syllabary of JL. Some participants (4) responded that it was “difficult” or “hard”. However, one participant found the pre-teaching of these characters, helpful for learning basic phrases and during conversation practice.

We have seen that some of the participants thought *kanji* was important, which was presumably from their academic and daily experience during this program.

3.3 their interactions in JL

3.3.1 did they enjoy communicating in JL

Most of them enjoyed communicating in JL. However, because their skills were restricted, they could only communicate in limited situations. Because the participants were not expected to be able to speak JL fluently, professors and Japanese students would use English in addition to JL, depending on the situation. So the participants were not in a true immersion situation.

3.3.2 could they communicate successfully, even with gestures, pointing or other communicative strategy

Gestures and pointing were the most common strategies that they utilized when they could not communicate successfully. The Japanese people that they were interacting with also utilized gestures and pointing, especially in situations in which both parties could easily guess the intended meaning through gestures and pointing.

3.3.3 did they utilize technology, i.e. smart phones, electronic dictionaries, to improve their communicative encounters

Technology has become ubiquitous, and electronic dictionaries, translations software and apps are commonly used and most people are familiar with their usage.

The participants utilized “Google translate”, as well as dictionaries, on their smart phones. Some used translation technology after first trying to communicate in JL and not succeeding, while some used JL and gestures and pointing before using translation technology. This is quite interesting because the participants were motivated to communicate by themselves, using JL or JL and gestures, and turned to translation technology only after their communication efforts had failed, rather than initially using with translation technology to communicate. In fact, we can say that translation technology was used as a last resort. Interestingly, rather than pointing, some participants reported using photos on their smart phones to visually show what they were talking about. Again, technology was used to support their communication efforts, not to supersede or replace it.

3.4 their future plans to study JL or undertake other study programs in Japan

3.4.1 did they indicate that they would or wanted to study JL after returning to their home countries

Only some participants (3) stated that they would or wanted to study JL after returning to their home countries. While they were in Japan they were strongly motivated but after the program finished, they thought that they would lose interest, or at least they would not want to continue learning.

3.4.2 did they take part in a screening interview for the CDPFS, which requires high proficiency in JL

Seven students, (6 participants and one non-participant, disqualified from the study because of high JL proficiency) took part in a screening interview for the CDPFS, held at the end of the program. The seven students, including the six participants, believed that they would be successful in the CDPFS program including the ability to study food science at the graduate level in JL. For the participants, we believe that their positive learning experiences and success in communication in JL had an impact on their decision to join the CDPFS screening interview. This was a key objective in adding a JL component to the SS Program on Food Safety when it first began in 2011.

4. Concluding Remarks

This research investigated the effect of Japanese language studies on international students that participated in the Faculty of Agriculture of Kagawa University Short

Stay Program on Food Safety. We found that most participants had positive experiences using the Japanese language, which was supported by self-reported communication success with Japanese people utilizing various communicative strategies. Furthermore, they found the Japanese language component of the program provided them with the framework to achieve their basic communicative goals.

Some participants wanted to learn *kanji* and we think that this could raise their interest levels because of the connection between Japanese language studies and the practical benefit on their internships if they are familiar with the technical and scientific terminology.

Six of the participants applied for the Career Development Program on Food Safety, and three indicated that they intended to study Japanese language after their return to their home countries, which clearly demonstrated the positive impact of the Japanese language component of the program. These results suggest that a wider survey of past participants of the SS Program would be useful in examining to see if there was actually any sustained follow up actions to the positive experience of the Short Stay Program such as studying the Japanese language or applying to further studies in the Career Development Program on Food Safety or other programs in Japan.

References

- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Kawamura, O., Tamura, T., Ogawa, M., & Lutes, P. (2015). *On-site Training between the Universities of Southeast and East Asia about the Education of Food Safety and Functional Analysis Program: The Short-term Visiting Program which is Linked Up with the Foreign Students of the Short-term Stay Program*. Student Exchange Web Magazine. Japan Student Services Organization, 4 -49, 33-40. Retrieved on January 10, 2014 from <http://www.jasso.go.jp/about/documents/201504kothomlp.pdf>
- Kondo-Brown, K. (2006). Affective variables and Japanese ability. *Reading in a Foreign Language*. 18, 1 (4). Retrieved on January 11, 2014 from <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/april2006/kondobrown/kondobrown.html>
- Lutes, P., Takamizu, T., & Shioi, M. (2012). Effects of a short visit on perceptions of learning Japanese language. *Journal of Kagawa University International Office*. 3, 19-31.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. (2008). *Outline of the Student Exchange System. Study in Japan and Abroad*. Retrieved on January 5, 2016 from http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/081210/001.pdf
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. (2009). *Prioritized Financial Assistance for the Internationalization of Universities Launching the Project for Establishing Core Universities for Internationalization (Global 30)*. Retrieved on January 10, 2014 from http://www.mext.go.jp/component/english/_icsFiles/afieldfile/2011/02/15/1302272_002.pdf
- Oyama, S. (2015). Impact of the Academic Experiences of NUPACE Students on their Professional and Academic Career Paths. *Journal of the International Education & Exchange Center (IEEC), Nagoya University*, 2, 19-23.
- Takamizu, T., Shioi, M., & Lutes, P. (2014). Overcoming Preconceptions of the Difficulties in Learning the Japanese Language for Science Majors. *Journal of Kagawa University International Office*. 5, 21-36.

Appendix 1 : Participants Demographic Information

Nationality	Gender		Age		Native Lang.		University Level		JL Level		
Thailand	8	F	15	20	5	Thai	8	Undergraduate	10	Beg*	21
Indonesia	4	M	6	21	2	Indonesian	4	Master	11		
China	3			22	3	Mandarin	3				
Vietnam	3			23	6	Vietnamese	3				
Brazil	1			24	4	English	1				
Philippines	1			29	1	Tagalog	1				
USA	1					Portuguese**	1				

*Beg = Beginner, defined as no Japanese language competencies, nor previous Japanese language learning experience.

** Brazilian Portuguese

Note: Due to the small sample size, the variables are presented independently to protect the anonymity of the participants.

Appendix 2 : Survey

なまえ ()

Final Report (Japanese language course)

1. With whom did you talk in Japanese? Please list all you can remember.
2. What did you want (or need) to talk about in Japanese with faculty and staff members, or with Japanese friends? Could you successfully talk about it in Japanese?
3. When you could not communicate in Japanese, how did you communicate? Did you point the object? Did you use gestures? Did you speak in English? Describe your situation(s) in detail.
4. Any comments or opinions on Japanese language course

If you need more space, you can continue overleaf

Appendix 3 : Survey Results

Anonymized Participant	Response	Section 1. their use of JL	Section 2. their learning of JL	Section 3. their interactions in JL	Section 4. their future plans
BMI		<p>1.1. positive/negative comments about using JL</p> <p>1.2. with whom the interacted and to what extent</p> <p>1.3. what situations did the interactions occur</p>	<p>2.1. need/want more time for learning JL</p> <p>2.2. wanted to learn other aspects of JL (not included in the program)</p> <p>2.3. comments on JL writing system</p>	<p>3.1. did they enjoy communicating in the JL</p> <p>3.2. could they communicate successfully, even with gestures, pointing or other communicative strategy</p> <p>3.3. did they utilize technology, i.e. smart phones, electronic dictionaries, to improve their communicative encounters</p>	<p>4.1. did they indicate that they would or wanted to study JL after returning to their home countries</p> <p>4.2. did they take part in a screening interview for the CDFPS, which requires high proficiency in JL</p>
CF1		<p>with or at: Roommate, Japanese students, at a convenience store, neighbors</p>	<p>“words and phrases to use in day to day” “I would like to learn more about technical terms about my research” The course was good but “we didn’t have so much time to learn because we were busy”</p>	<p>gestures and Google translate (the latter, only sometimes)</p>	
CF2		<p>with or at: professors (greetings only), Apartment Manager, neighborhood, host family</p> <p>to what extent</p> <ul style="list-style-type: none"> - buying something - going to somewhere 	<p>“when I was high school student, I watched a lot of Japanese anime. So I can understand a lot of simple Japanese phrase. But I can’t write or speak. From this course I can learn more.”</p> <p>the instructor taught us very well sometimes it’s too fast “I hope we will have more time”</p>	<p>English + gestures</p> <p><i>kanji</i></p> <p>searching with cell phone</p>	<p>“I will try my best learning more when I go back to my country.”</p>
CMI		<p>with or at: Shop assistants, neighbor, professors, host family, stranger, at post office</p> <p>to what extent</p> <ul style="list-style-type: none"> - how to get somewhere - Japanese singers and movies 	<p>“I’m very thankful for all the teachers and staff members and Japanese friends.” wonderful, but need to learn <i>kanji</i></p>	<p>“Usually I can’t express myself” English <i>kanji</i> or dictionary</p> <p>took photos of what I want to buy</p>	<p>If I can have the honor to come back here again, I would do my best to help everyone here.</p>
IF1		<p>with or at: Professor, Japanese friends, roommate, other participants, at a shopping mall, at a station, at cafeteria, host family</p> <p>to what extent</p> <ul style="list-style-type: none"> - Greetings of all kinds - adjectives 	<p>“this Japanese language course is good. We need more time.” “really difficult if we learn just only in short time” “very pleased to join this course because this course has many Japanese language application.”</p>	<p>gestures, English, dictionary</p>	
IF2		<p>with or at: professors, friends, shop assistants, information center in a mall, seniors, Japanese friends, at a convenience store, host family, apartment manager</p> <p>to what extent</p> <ul style="list-style-type: none"> - asking where the classroom is - success - tried to buy a sim card - failure - where, when and what - success - greetings - success 	<p>“It is difficult for me to remember Hiragana and Katakana in short time” Romanji version handouts would be helpful.</p>	<p>“sometimes if I want to ask with long sentence, I could [not] talk successfully” gestures, pointing, English</p>	<p>English, Google translate, gestures, ask somebody else Even if Google translate worked, I could not understand the answer in Japanese</p>

Anonymized Participant	Section 1. their use of JL 1.1. positive/negative comments about using JL 1.2. with whom the interacted and to what extent 1.3. what situations did the interactions occur	Section 2. their learning of JL 2.1. need/want more time for learning JL 2.2. wanted to learn other aspects of JL (not included in the program). 2.3. comments on JL writing system	Section 3. their interactions in JL 3.1. did they enjoy communicating in the JL 3.2. could they communicate successfully, even with gestures, pointing or other communicative strategy 3.3. did they utilize technology, i.e. smart phones, electronic dictionaries, to improve their communicative encounters	Section 4. their future plans 4.1. did they indicate that they would or wanted to study JL after returning to their home countries 4.2. did they take part in a screening interview for the CDPFS, which requires high proficiency in JL
Response				
IF3	with or at: Lab mates, shop assistants, Japanese students, at a restaurant, professors	It' s so interesting so difficult for me to remember all hiragana, katakana and <i>kanji</i> The teacher chose the best way even though it' s so hard	when I want to order some foods without pork asking the price I' m full I always use body language - easier than using English	
IMI	with or at: Supervisor, Japanese friends, host family, shop assistants to what extent - schedule and lab experience	very good, just need more practice	sometimes successfully Google translate,	
PF1	with or at: professor, Japanese students, International friends to what extent - greetings - "wait" - when food is delicious - when we are amazed - self-introduction	class per week is not enough I appreciate the part that they teach the Japanese characters first before conversation and phrases	I don't know what to answer I can ask a question but I cannot understand the answer gestures and facial expressions - clue for the answer speak in English very slow	
TF1	with or at: Hotel owner, supervisor, the owner of a restaurant, Japanese students to what extent - Greetings - "whether the food is delicious or not"	"Too short to learn, don't get enough time to use it. The schedule is also too tight, so we don' t have enough to study"	"Most of the time, I could successfully communicate with them." pointing and gestures (sometimes English) ex. Another color	
TF2	with or at: Professors and Japanese students to what extent - greetings - wanted to talk about what is your research, what is the name of this food		could introduce myself pointing worked at seven eleven (microwave)	
TF3	with or at: JL instructor, Host family to what extent when I get lost (in campus?)	"It will be better if add more hours"	gestures and Google translate, the latter sometimes didn't work (sentence level) Gyu + batsu sign "I still can' t use JL very well because I always forget the word to speak to other people, but I will practice more"	"I still can't use JL very well because I always forget the word to speak to other people, but I will practice more"
TF4	with or at: Shop assistants, host family, professor, taxi driver, Japanese students, Japanese instructor	"very excited and happy"	Udon restaurant - successful drug store - English didn't work, gesture+dictionary worked	

Anonymized Participant	Section 1. their use of JL 1.1. positive/negative comments about using JL 1.2. with whom the interacted and to what extent 1.3. what situations did the interactions occur	Section 2. their learning of JL 2.1. need/want more time for learning JL 2.2. wanted to learn other aspects of JL (not included in the program) 2.3. comments on JL writing system	Section 3. their interactions in JL 3.1. did they enjoy communicating in the JL 3.2. could they communicate successfully, even with gestures, pointing or other communicative strategy 3.3. did they utilize technology, i.e. smart phones, electronic dictionaries, to improve their communicative encounters	Section 4. their future plans 4.1. did they indicate that they would or wanted to study JL after returning to their home countries 4.2. did they take part in a screening interview for the CDPFS, which requires high proficiency in JL
TF5	with or at: Host family and professors to what extent - could: greetings - couldn't: life style, labs	"a few time to learn" whereas many things to learn "should have more time"	English, Google translate, gestures	
TF6	with or at: Host family and their grandchildren, Japanese instructor, professors, shop assistants, security guard	I' m very happy and I would like to learn more of Japanese word	only words but not sentence greetings: OK wanted to order at cafeteria, but could not read the menu pointing what, how much could not understand their answer (prices) or dictionary or app	
TM1	with or at: Shop assistants, Apartment manager, Police, Japanese students, Host family to what extent - short sentence - buying a medicine	"Japanese class is very good class I can apply about Hiragana etc. to read and practice in the future." "we have not a long time to learn Japanese."	"I talk with my sensei for easy conversation in Japanese language. That successfully, but only 2-3 sentence and he said to me in English after because he know, I hard to understand too long sentence." Body language and English (when buying a special item)	"Maybe, I will learn Japanese language more in the future."
TM2	with or at: Senior students, professor, Japanese instructor, shop assistants, apartment manager research Suminaseen	should have a lot of time - two hours per day	body language, picture good experience for me	
UM1	with or at: professors, Japanese students, store employees, host family directions, what kind of food Japanese culture and how it related to my country	learning the characters is very hard	Japanese culture and how it related to my country - hard to say it in JL Gestures, English and Goodie translate (when pointing and nodding were not enough)	
VF1	with or at: host family and their guests, other students, at a restaurant / mall	"very useful for me"	"what is this?" - worked gestures (pointing) and English - when their calculation was wrong at a supermarket	
VF2	with or at: professor, at a shop, Japanese students, neighbors, host family	"helpful for students" "it' s more wonderful if there is <i>kanji</i> class"	gestures, images in the internet "try to get some help from other people who know English "after homestay, I think I get better and confident to speak Japanese."	
VF3	with or at: host family, at a supermarket or mall, SV students, Japanese students in my lab to what extent - wanted to describe something I wanted to buy	"very helpful" "I hope that I will have a chance to learn <i>kanji</i> in this course"	In simple cases, OK In many cases "I cannot explain clearly what I want to say." English or pointing, depending on the situation parents, dictionary	

開発協力における援助ミスマッチ対策の課題 — JICA ボランティアの事例 —

熊谷 信広

香川大学インターナショナルオフィス

Issues Related to Mismatch in Assistance Measures in Development Cooperation:

Cases of JICA Volunteers Activities

Nobuhiro Kumagai

Kagawa University, International Office

e-mail:kumagai@cc.kagawa-u.ac.jp

要 旨

本稿は、開発協力を実施する（独）国際協力機構の国際ボランティア事業である青年海外協力隊事務局が実施する援助のミスマッチ対策により、援助のミスマッチがなくなったという論拠に対し、その援助のミスマッチ対策が開発協力ニーズをボランティア事業内の対応に矮小化させ、JICA等が有する他のスキーム導入機会を減少させていることを、援助のミスマッチ対策前とその後を実施されたJICAボランティアの要請一覧から検証した。検証結果は、援助ミスマッチ対策後の技術協力プロジェクト、無償資金協力、NGO及び他の援助機関との連携案件の割合は減少し、ボランティア・プログラム内で対応可能なボランティアの連携案件が増加していた。現地ニーズをボランティア事業内の対応に矮小化させ、JICA及び他組織が有する他のスキーム導入の機会が減少していると考えられた。

キーワード：開発協力、援助ミスマッチ、要請一覧、JICAボランティア、青年海外協力隊

1. はじめに

日本政府は2015年2月に今まで外交政策の重要な国際協力指針であった「**政府開発援助**（Official Development Assistance以下、「ODA」）大綱」を、新たに「**開発協力大綱**」へと変化させて閣議決定した。今後の援助外交を政府だけが実施するものではなく、「積極的平和主義の開発協力の外交思想へ」との変革である。その開発協力大綱の思想は、新興国・開発途上国をはじめとする国際社会との協力関係を深化させ、世界の活力を取り組んでいくことが、日本自身の持続的な繁栄にとって鍵になるというものである。開発協力を実施する日本政府のODA実施機関として独立行政法人国際協力機構（Japan

International Cooperation Agency 以下、「JICA」) が存在する。その JICA が実施する国際ボランティア (以下、「JICA ボランティア」) 事業ⁱの中核に青年海外協力隊 (以下、「協力隊」) 事業がある。

本稿は、その開発協力の鍵となる現場ニーズに合った協力案件の策定において、JICA ボランティア事業での援助のミスマッチ対策が、様々な援助の導入機会を失う原因であることを明らかにするものである。

2. 問題の所在

近年、行政刷新会議ⁱⁱ等にて ODA 実施に際しての開発協力における大きな問題点として援助のミスマッチⁱⁱⁱ、特に JICA ボランティア事業における開発協力の援助ミスマッチが指摘された [行政刷新会議ワーキンググループ, 2010]。青年海外協力隊事務局 (以下、「事務局」) は、その対策として「ボランティア事業実施の改善に向けた具体的取組」 [青年海外協力隊事務局, 2011] にて「ミスマッチ解消のための見直し」、「ミスマッチ解消のためのアクションプラン (行動計画)」として、19 の具体的な取組^{iv}を明確にした。それは、「外務省が作成する国別援助方針等の ODA 方針と、それを踏まえた JICA 国別援助展開計画等を基に『国別ボランティア派遣計画』を作成し、ODA 方針と各案件との整合性を厳格にとるべく、現地の日本大使館・JICA など ODA の定期会合 (現地 ODA タスクフォース [外務省, 2015]) での協議を通じて、適切な案件を形成し、派遣する」という内容であった。事務局レポート [青年海外協力隊事務局, 第二期中期計画期間における JICA ボランティア事業の成果, 2012] によると、「JICA ボランティア事業では、JICA ボランティアが現場に赴いた後に、JICA ボランティア自身が配属先と協議して活動計画表を作成」する点が強調されている。活動計画表は、赴任後 6 か月以内に策定することになっており、JICA は必要に応じて協議の促進をするなど策定支援を行う。そのため、JICA ボランティアと配属先が活動計画表を合意した上で、活動を行うことになるので事業仕分け^v等で指摘を受けた「ミスマッチ」は基本的に発生しないという認識を示している。

確かに、JICA ボランティアが派遣後に派遣先とニーズを再確定し、そのニーズに対してボランティアが活動するという意味においては、援助ニーズ調査不足による援助ミスマッチを防ぐ手法ではある。2011 年度の活動計画表の派遣先と JICA ボランティアの合意率は 91 % と 2006 年度の 70 % に比べアップし一定の成果^{vi}があったように考えられる。

しかし、実は援助のミスマッチがなくなったのではなく、JICA ボランティアが開発協力現場で掘り起こした真の援助ニーズをボランティア事業内の対応に矮小化させ、JICA 等が有する他の開発協力制度 (以下、「スキーム」) 導入の機会を失う恐れがあると考えられる。

なぜ、開発協力の課題解決に援助現場要員の JICA ボランティアが、案件策定のプロセ

スで適切に活用されないのか。JICA ボランティアは、被援助側組織の一員として現地事情を内側から知り、かつ援助組織JICAの一員の立場があり、かつ日本国が税金で実施している開発協力事業の納税者でもある。現地ニーズを知るJICA ボランティアと開発協力の案件策定の連携は必要と思われる。また、JICA ボランティアが援助案件の策定に関与できないのは、援助側における案件策定の制度・システムに問題があると思われる。その連携の在り方はJICA ボランティアを開発協力における顧客とみなして案件策定プロセスに導入することにより可能と考えられる。

3. 本研究の目的

本研究は、JICA ボランティア事業で実施する援助のミスマッチ対策が、開発協力ニーズをボランティア事業内の対応に矮小化させ、JICA 等が有する他のスキーム導入機会の減少の可能性があることを論証するものである。

4. 研究課題

JICA ボランティア事業が適用する援助ミスマッチ対応の手法は、スキーム活用の視点から次にあげる限定的な問題を証明することが課題である。

第一に、事務局が、導入している援助のミスマッチのない手法が、ボランティア事業内の制度・枠内のみで対応可能なマッチングに限定され完結する支援にとどまっていることの検証である。

第二に、開発協力における援助側の総体的な案件策定の仕組みに、JICA ボランティア事業で導入する援助ミスマッチ対策が組み込まれていないことである。

第三に、ボランティア派遣だけでなく、開発協力の援助側及び現場関係組織の包括的な協力供給資源を「種」（以下、「シーズ」）として総合的に摺合せ、現場からボトムアップで包括的に案件策定する手法が明らかにされていない問題である。

5. 本稿における仮説

本稿における仮説は、JICA ボランティア事業で実施する援助のミスマッチ対策が、開発協力ニーズをボランティア事業内の対応に矮小化させ、JICA 等が有する他のスキーム導入機会を減少させており、その理由は、援助要請策定プロセスに問題があるとする。

事務局の援助ミスマッチ対策が開発協力をボランティア事業に矮小化させているとすれば、対策後にJICA ボランティアを含む援助プログラム（他のJICA スキームや国際機関との連携）の要請が減少し、かつJICA ボランティア事業内のみの対応案件が増加すると

予想される。JICA及び他のスキーム導入機会を失っている根拠になると考えられる。

6. 先行研究

外務省では、同省経済局「青年海外協力隊発足20周年特別報告〔外務省, 1985年〕」で、つぎのことが報告されていた。

- ・「多様化する要請、援助の受け入れ側の特殊事情による特定分野へのボランティア要請に対し、人材確保が困難で、十分応えられない面があること」
- ・「要請から派遣まで通常1年、分野によっては2-3年を要する場合があります、その間のニーズの変化による不都合、協力の継続性への支障をもたらすこと」

外務省委託の「青年海外協力隊事業評価調査報告書〔(株)アースアンドヒューマンコーポレーション, 2002〕」では、次の点が指摘されている。

協力隊事業の3つの目標^{vii}に沿った評価が実施され、明らかにされた課題は次の通りである。

- ・「正確にニーズを把握することができる要請背景調査の実施方法を模索する。例えば、ローカルスタッフの育成・活用、要請背景調査に専念できる人員の登用、専門家との連携、在外大使館、JICA事務所及び相手国の受け入れ機関や配属先との常時連携・協議など」
- ・「ニーズに正確に応えられるよう、協力隊員の参加形態を体系化・弾力化する。例えば、指導型、マンパワー型、協働活動型により異なる隊員活動の特質を見極めた派遣実施を行っていくなど」
- ・「隊員による情報を、日本の他の援助スキーム（方策）に積極的に活用することである」

このように、第一に、多様化する要請、受入国の特殊事情による特定分野への隊員要請に対し、人材確保が困難（中略）ニーズの変化による不都合がある。第二に、ニーズに正確に応えられるよう、協力隊員の参加形態を体系化・弾力化（略）隊員による情報を日本のほかのスキームに積極的に活用する、というJICAボランティアについての認識が、明らかにされている。ただし、ここでの課題の指摘は、JICAボランティアのプログラム枠内の問題に限定され、「この時点で協力隊員による情報を、日本の他の援助スキームに積極的に活用する」ことが記述されていた。

「国際協力における海外ボランティア活動の有効性の検証〔東京大学大学院, 2009年6月〕」について研究報告で、JICAボランティア事業が国際協力の現場で果たす役割について現状が把握され、さらに望ましいあり方を構想するためにJICAボランティア事業が今後取るべき方向性が次のように報告された。

(派遣要請と活動の実態)

- ・「ボランティアの派遣要請と実際の活動内容との間に見られる齟齬は、過去に実施された調査や評価でも、常に指摘されてきた問題である。本調査においても、少なからぬボランティアが、想定していたものとは違う活動を課されるなど、齟齬を経験」
- ・「特に深刻なケースは、配属先に仕事がない、カウンターパートがない、配属先そのものがないといった状況である」
- ・「派遣国の有力者とのつながりの深い組織に、あいまいな要請の下派遣されるなど、政治的な意図で作られたと推測させるような案件も見られた」
- ・「(ミスマッチは) 個々のボランティアに大きな適応上の負担をもたらす。ボランティアの中には、努力と創意工夫によって、そのような状況に対処しつつ自らの活動を推進していく者もいる。ボランティアの自主性の発露ともいうべきこのような営みは、一定の成果を伴うことによって、しばしば大きな達成感をもたらすことになる。しかし、自分の役割をなかなか見いだせないまま配属先のなかで疎外感を深めていく者も少なくなかった」

(事業の意義や事業への期待)

- ・「現地の受益者がボランティアに期待する貢献の内容も多様（開発途上国の経済的・社会的発展への貢献といった言葉が含意するものと異なる）。多くのボランティアが派遣国において、配属先組織に対するヒト・モノ・カネの面での貢献を強く求められている」
- ・「特に、ボランティアがもっぱらマンパワーとみなされているということは、本調査の対象となったボランティアの多くが実感」

(事業の評価)

- ・「カウンターパート等現地の人々が事業に対して示す評価は、ボランティアのマンパワーとしての働きに関するものが中心であり、概ね高い」
- ・「配属先の不可欠な一員として大きな信頼と高い評価を得ている幾人かのボランティアに接することが出来た」
- ・「他方で、その力を十分に発揮できないまま、配属先から存在理由を問われかねないような状況にあるものも存在した」
- ・「配属先や現地の社会・文化全般に対する適応の欠如、現地語や英仏語の能力不足を指摘されることが多かった」
- ・「少なからぬボランティアから、自分たちの働きがその場限りのもので終わることへの懸念が表明されたことも重要である」
- ・「配属先の同僚に個人の裁量で特定の技術を教えるといったアドホックな技術移転の背景には、こうした懸念がある」
- ・「ボランティア主体で進められる経験や技術の共有を、より広域的・持続的に行おうと

する動きも注目される。理数科教師や体育教師などの職種において行われる巡回セミナーやワークショップなど、現地調査を通じて、この点で興味深い試みが散見された」（事業の課題と事業への提言）

- ・「JICA ボランティア事業が直面する課題については、調査対象者により様々な論点が提起され見解が表明。要請と活動の乖離、ボランティアの訓練、活動の継続性、これまでのボランティア事業の調査や評価においても問題になってきた一連の論点に対して、ボランティア自身やJICA 事務所関係者などから深い意見やアイデアが提起されている」
- ・「事業の費用対効果がなお一層求められつつある現状を鑑み、ボランティア活動のプロジェクト型事業への大幅な改変・組み込みもやむなしとする見解も提起」
- ・「多種多様な職種の存在が可能にする、きめ細かな援助活動など、事業の特性を積極的に評価する意見もあり」

（考察と提言）

- ・「JICA ボランティア事業を目的別に整理し、その目的に沿った事業の再編成、事業ごとの活動方式の策定を行うべきである」
- ・「ボランティアへの参加者を確保するための育成体制の確立と活用範囲の拡大を早急に実施すべきである」
- ・「ボランティアに対する研修・支援体制を刷新・強化すべきである」

としている。

行政刷新会議においては、事業仕分け第3弾評価コメント〔行政刷新会議ワーキンググループA, 2010年11月15－18日〕にて青年海外協力隊について、第2 Working Group (WG) 評価コメント〔行政刷新会議ワーキングチーム, 2009年11月24日〕にてJICA 調査研究、技術協力、研修、政策増経費について指摘がされた。独立行政法人JICAとしてボランティア事業にかかる様々な指摘がなされたことを受け、独立行政法人の事務・事業の見直しの基本方針^Ⅷが制定された。これらは、いままで問題・課題として述べられていたことが、広く日本国民の前にさらされた形になり、政府によるボランティア事業を見直しするという閣議決定がされた。2010年4月の同会議では、次のように記載されていた。

（有償資金協力に関する部分）

- ・「現地にタスクフォースを作って、かつてはロングリストという今後の事業リストを作っている。特に毎年供与する年次供与国については、（年度である）4月・3月を超えている」

（青年海外協力隊事業に関する部分）

- ・「海外協力隊については、初期の目標（相手国のニーズ）とずれてきている」
- ・「相手国のニーズに合っているのかという評価をも行うべき」

- ・「要望される水準の人材（分野と資質の双方でマッチする）を送ることが出来ないならば意味がない」
- ・「途上国への人的支援は制度設計を抜本的に見直すべき。ただし、送り出す人材は一定のスキルを持ち、途上国の開発に資する人材であるべき」
- ・「適切な外部評価の実施。予算においては技術協力の割合が大きく、ここが相手国のニーズに合っているのかという評価をも行うべき」
- ・「青年海外協力隊については20%のミスマッチがある」
- ・「青年海外協力隊だがいずれNGOとして育つような青年の育成の場を考えるなら厚労省、文科省と省を超えての取り組みを行うべきである」
- ・「戦略のない支援をやめるべき。JICAではなく政府が司令塔になるべきだが、青年海外協力隊は一人あたりの手当、コスト高だが活かされていない。政府要請だけでなくNGO派遣も検討すべき」

等と評価委員から種々コメントがされた。

仕分け人の取りまとめコメントとして、協力隊については相手国でさえ3割の方が不要といているアンケート調査が引用され、「無償で受け入れているところですから、不要との意見があるので、改めてあり方について外務省及びJICAで再検討すべし」とこれら2009年秋からの行政刷新会議による事業仕分けで、JICAのボランティア事業にかかる指摘がなされた。

「草の根外交官：共生と絆のために～我が国の海外ボランティア事業」

外務省で発表された上記タイトルの政策〔外務省, 2011年7月〕からは以下のことが言及されている。

- ・「我が国の海外ボランティア事業、特にその中核である青年海外協力隊事業について、（略）政策目的を改めて問い直し、国民、NGO、経済界、地方の方々の意見を聴取し、新政策を策定した（新政策は、青年海外協力隊を中心に検討した）」
- ・「これまで、本事業における開発協力の側面を重視してきたにもかかわらず、ODA政策上の位置づけが明確とは言えず、海外ボランティアの活動がどのような外交効果をもたらしたのかの把握や、帰国後のボランティアOB/OGの活躍についてのフォローアップが十分でなかった」
- ・「ボランティアがJICAの技術協力プロジェクトや専門家と連携して開発課題の解決に向けて活動する例が増えてきている（略）」

ただし、これら指摘は、JICAボランティアの派遣プログラムに限定され、一部他の援助スキームとの連携例があることを記載しているが、包括的にJICA及び他組織のスキームを活用する具体的なモデルは示されていない。

7. 研究方法

文献調査として、JICAが公表している資料を次の方法で分析した。

事務局が毎年春と秋に2回、日本全国で実施するJICAボランティア募集キャンペーンで使用する「要請一覧^{ix}」の要請内容を、援助ミスマッチ対策を採用した2011年8月以前とそれ以後を比較した。

使用サンプルは援助ミスマッチ対策以前については、実施直前の2011年春募集の要請一覧とする。対策以後については2014年春、2014年秋、2015年春、2015年秋の要請一覧を用いる。対策後のサンプル採取については、2011年8月以降に各国からJICAに要請されたボランティア要請一覧として案件を抽出した。直近2年の時期に案件要望調査をかけて反映される2011年8月以降の指示が在外事務所に指示され、案件として反映される最短が2012年春の要請となる。したがって、サンプル採取は、援助ミスマッチ対策の指示が現場に浸透する期間を2012年秋・2013年春・2013秋募集と3回繰り返した後の時期であり、現場からの要請案件システムは確立されていると考えられた。

8. 要請一覧からの調査結果

調査対象：（調査1）2011年4月、（調査2）2014年4月—2015年10月

調査対象件数：（調査1）913件、（調査2）4168件

調査対象資料：

（調査1）援助ミスマッチ対策採択（2011年8月）以前：

使用サンプル：

平成23（2011）年度春募集青年海外協力隊要請一覧 913件。

（調査2）援助ミスマッチ対策採択（2011年8月）以降：

使用サンプル

1）平成26（2014）年度春募集青年海外協力隊要請一覧1280件

2）平成26（2014）年度秋募集青年海外協力隊要請一覧1044件

3）平成27（2015）年度春募集青年海外協力隊要請一覧 866件

4）平成27（2015）年度秋募集青年海外協力隊要請一覧 978件 小計4168件。

（調査項目）

- ・ 援助要請数
- ・ 要請国数
- ・ 他のスキーム連携案件要請数
- ・ スキーム連携内容（以下、スキーム別項目）
 - * 技術協力スキーム関連件数

- * 有償資金協力スキーム関連件数
- * 無償資金協力関連件数
- * NGO 関連件数
- * 他の JICA ボランティアとの連携案件件数
- * 国際援助機関・民間等との連携案件数

9. 結果

事務局の援助ミスマッチ対策前に開発途上国から受けた2011年春募集（JV）の要請総数は913件のうちJICAスキーム等、他援助機関連携案件は206件で全体の22.6%であった。2011年8月以降に過去2年間の要請総数は4168件で、そのうち連携案件は1135件で全体の27.2%であった。対策後の連携案件は4.6ポイント増加していた。

次に、この連携の内訳を注目すると、2011年春募集の援助ミスマッチ対策前の要請は、他のスキーム連携案件要請のうち、技術協力プロジェクトと関連するものが30.6%であったものが、援助ミスマッチ対策後は、5.1%に激減していた（CHIDIST：p値0.01）。

無償資金協力との連携は、対策前が2.4%あったものが、1.4%に減少していた。

NGOとの連携も対策前は、33.5%であったものが31.6%まで減少していた。対策前において、特にNGOへの配属ではないが、NGOと共に案件を推進している事例が7件見受けられ、対策後の要請一覧では見受けられなかった。

国際機関及び民間連携については、対策前は1.0%であったものが、対策後は0.7%に微減していた。

ただし、JICA ボランティアの枠組み内対応で可能な、他のJICA ボランティアとの連携については、対策前は32.5%であり、対策後が46.6%となり、14.1ポイント増加していた。

（援助ミスマッチ対策前後のJICA ボランティア要請調査結果比較）

	(調査1結果) 2011年 春募集JV	(調査2結果) 2014-2015年 小計	2014年 春募集JV	2014年 秋募集JV	2015年 春募集JV	2015年 秋募集JV
要請数*1 (国数)	913件 (48カ国)	4168件	1280件 (54カ国)	1044件 (52カ国)	866件 (46カ国)	978件 (62カ国)
他スキーム と連携	206件 (22.6%)	1135件 (27.2%)	355 (22.6%)	276件 (26.4%)	220件 (25.4%)	284件 (29.0%)
連携の内訳	案件数/全要請案件に対する割合/他のスキーム連携での割合					
技プロ関連	63件 (6.9%,30.6%)	59件 (1.4%,5.1%)	18件 (1.2%,5.1%)	18件 (1.7%,6.5%)	6件 (0.7%,2.7%)	17件 (1.5%,5.5%)
有償(円借) 関連	0件 (0%,0%)	4件 (0.1%,0.3%)	3件 (0.2%,0.8%)	0件 (0%,0%)	1件 (0.1%,0.5%)	0件 (0%,0%)
無償資金 関連	5件 (0.5%,2.4%)	16件 (0.4%,1.4%)	4件 (0.3%,1.1%)	5件 (0.5%,1.8%)	2件 (0.2%,0.9%)	5件 (0.5%,1.8%)
NGO 関連	69件*2 (7.6%,33.5%)	359件 (8.6%,31.6%)	100件 (6.7%,28.2%)	83件 (7.9%,30%)	66件 (7.6%,30%)	110件 (11.2%,38.7%)
他ボラン ティア	67件 (7.3%,32.5%)	529件 (12.7%,46.6%)	229件 (15.3%,64.5%)	168件 (16.1%,61%)	142件 (16.4%,64.5%)	150件 (15.3%,52.8%)

国際・民間 連携	2件 (0.2%、1.0%)	8件 (0.2%、0.7%)	1件 (0.1%、0.3%)	2件 (0.2%、0.7%)	3件 (0.3%、1.4%)	2件 (0.2%、0.7%)
-------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------

* 1：要請数は出版された要請一覧に掲載されている数。春募集は当該年の2月末時点で各国から寄せられた要請を取りまとめたもの。募集選考期間中に要請の追加・変更・取り消しがあるが、ここでは最終的な数値を反映していない。

* 2：NGOへの配属ではなく、NGOに対する支援及びNGOと共に案件を実施している数7件が含まれる。

10. 考察

援助ミスマッチ対策後に懸念されていた他のスキームとJICA ボランティアとの連携に関しては、対策の前後において有意のある差は見られなかった。しかし、実際の他のスキーム連携の内訳において、JICA ボランティアと技術協力プロジェクトに関する連携に有意な減少が確認できた。また、ボランティア・プログラム内で対応可能なボランティア内の連携案件が増加していた。

技術協力プロジェクトには、各種専門家との連携、本邦研修・国内研修等との連携、機材供与との連携、草の根技術協力など開発協力の現場の人にかかわる協力が含まれており、現地におけるJICA ボランティアが連携協力の際に、ボランティア・プログラム以外のより重層的な支援が可能となる要素が多く含まれているものである。その重要な技術協力とボランティアとの連携が対策前には他スキームとの連携の30.6%あったものが、対策後は5.1%に激減していることは、対策後の影響があったと考えられる。

また、JICA ボランティアの枠組み内対応で可能な、他のJICA ボランティアとの連携案件が、対策前は32.5%であったものが、対策後は46.6%となり、14.1ポイント増加していたことは、現場の開発協力の課題に対してJICA ボランティア・プログラム内で対応していることが増えたことを意味していると考えられた。

これらの結果から、事務局が実施する援助ミスマッチ対策により援助のミスマッチがなくなったという主張は、現場の開発協力ニーズをJICA ボランティア事業内の対応に矮小化させ、JICA 及び他組織が有する他のスキーム導入として、技術協力との機会を減少させていると考えられた。

11. 今後の課題

今回の研究では、JICA が実施する開発途上国全体からJICA ボランティアである青年海外協力隊の援助要請の流れを中心に考察し、技術協力との機会の減少傾向があるが、その他のスキームにおいてはミスマッチ対策前後における他のスキーム連携減少の有意差はな

かった。

今後の課題としては、第一に、援助のニーズとそれらの対応は各国ごとに異なる開発協力の課題があり、現場の課題対応としては国別の援助ニーズの把握が重要となる。そのため、国別のJICAボランティアと援助スキーム連携の確認が必要となる。第二に、現在の援助の連携内容は、JICAボランティアの役割が従属的なことである。要請内容を見るに技術協力等のスキーム実施が先にあり、JICAボランティアは、それらの先行した他のプログラムに支援する立場だけの従属的な関与になっている事例がほとんどである。JICAボランティアには、次の三つの異なる立場がある。1) 開発現場の生活者の視点を持った相手側の組織の一員、2) 援助組織JICAの一員、3) 援助実施国の納税者である。これら重要な立場があるにもかかわらず、その現場援助従事者のJICAボランティアが掘り起こした現場ニーズの課題に対し、JICA及び現地援助組織関係者が、他のスキームで支援するための要請案件は要請内容から読み取れない。第三に、援助要請にかかる要望調査のプロセス問題である。JICAボランティアの要望調査時期（夏冬2回）とJICAの他スキームとの要望調査の時期（技術協力・無償資金協力は8月下旬、有償資金協力は3月・4月を超えることあり）が異なること。それは要請の担当部署の違いから生ずる援助組織の横の連携問題である。また、現場における現地ODAタスクフォース等におけるJICAボランティアの関与が不十分なことがあげられる。

具体的な今後の開発協力における対応としては、開発現場を中心として真の開発ニーズ・問題認識とその対応を現場の援助組織関係者が共に情報を共有しつつ策定することが効果的だと考えられる。そのためには、援助側及び被援助側の異なる立場をもつJICAボランティアを開発協力の顧客として扱い、その顧客のニーズに応えるためにJICAスキーム及び他の入手可能なシーズを使うという援助実施側の視点の導入による援助策定プロセスの構築が必要と考えられる。

参考文献

- (株)アースアンドヒューマンコーポレーション. (2002). 青年海外協力隊事業評価調査報告書 外務省委託. 参照日: 2011年12月3日, 参照先: 外務省外交ODA: http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/shiryo/hyouka/kunibetu/gai/seinen/th01_01_index.html
- 外務省. (1985年). 青年海外協力隊発足20周年特別報告. 外務省経済協力局.
- 外務省. (2011年7月). 草の根外交官: 共生と絆のために～我が国の海外ボランティア事業. 千代田区: 外務省.
- 外務省. (2015年12月31日). 外務省. 参照日: 2015年12月31日, 参照先: http://www.mofa.go.jp/mofaj/press/release/press4_001766.html
- 外務省. (2015年12月31日). 外務省ホームページ. 参照日: 2015年12月31日, 参照先: 外

交政策/政府開発援助（ODA）現地ODAタスクフォース：<http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/seisaku/taskforce.html>

熊谷信広. (2015). New Public Managementの顧客視点から見たボランティアを触媒とした開発援助策定のモデルの必要性と可能性の研究—JICAボランティアの事例. 香川県高松市: 香川大学インターナショナルオフィス.

行政刷新会議ワーキンググループ. (2010). 事業仕分け第3弾（後半）ワーキンググループA評価コメント. 行政刷新会議「事業仕分け」（ページ: 47）. 行政刷新会議.

行政刷新会議ワーキンググループA. (2010年11月15-18日). 事業仕分け第3弾（後半）評価コメント集ワーキンググループA評価コメント. 行政刷新会議.

行政刷新会議ワーキングチーム. (2009年11月24日). 「事業仕分け」第2WG 評価コメント 事業番号: 2-44. 行政刷新会議、内閣府.

国際協力機構（JICA）青年海外協力隊事務局. (2011). 平成23【2011】年度春募集青年海外協力隊要請一覧. 要請一覧, 1-59.

国際協力機構（JICA）青年海外協力隊事務局. (2014). 平成26【2014】年度秋募集青年海外協力隊要請一覧. 要請一覧, 4-72.

国際協力機構（JICA）青年海外協力隊事務局. (2014). 平成26【2014】年度春募集シニア海外ボランティア要請一覧. 要請一覧, 4-36.

国際協力機構（JICA）青年海外協力隊事務局. (2014). 平成26【2014】年度春募集青年海外協力隊要請一覧. 要請一覧, 4-82.

国際協力機構（JICA）青年海外協力隊事務局. (2015). 平成27【2015】年度秋募集シニア海外ボランティア要請一覧. 募集一覧, 4-28.

国際協力機構（JICA）青年海外協力隊事務局. (2015). 平成27【2015】年度秋募集青年海外協力隊要請一覧. 要請一覧, 4-68.

国際協力機構（JICA）青年海外協力隊事務局. (2015). 平成27【2015】年度春募集青年海外協力隊要請一覧. 要請一覧, 4-62.

青年海外協力隊事務局. (2011). ボランティア事業実施の改善に向けた具体的取組. 東京: 国際協力機構（JICA）.

青年海外協力隊事務局. (2012). 第二期中期計画期間におけるJICAボランティア事業の成果. 東京: 国際協力機構（JICA）.

東京大学大学院. (2009年6月). 国際協力における海外ボランティア活動の有効性の検証. 総合文化研究科「人間の安全保障」プログラム.

i 青年海外協力隊、日系社会青年ボランティア、シニア海外ボランティア、日系社会シニアボランティアの4種類のJICAボランティアがある。本稿では、青年海外協力隊を対象とする。理由としては開発協力にかかる現地の政府系の組織を中心に検討するため、中

南米の日系団体が対象の日系社会ボランティアは対象から外した。

ii 内閣府に設置されていた機関。国民的な観点から、国の予算、制度、その他の行政全般の在り方を刷新するとともに、国地方公共団体及び民間の役割の在り方の見直しを行うために2009年9月18日閣議決定により設定されたものである。2011年11月20日から国の重要政策の問題点を公開で議論する提言型政策仕分けが始まり改革をすすめるにあたり検討の視点や方向性を整理するものとして位置付けられていたが2012年12月26日の閣議で廃止が決定された。

iii 行政刷新会議ワーキンググループA「事業仕分け第三弾」(後半)評価コメント集事業番号A-20(独)国際協力機構運営費交付金(青年海外協力隊)(2010年11月15-18日)

iv 以下の4つのアクションプラン(行動計画)からなる。1.「要請受付時」適切な要請を確保するための取組、2.「募集～訓練時」ボランティアに求められる役割の明確化と適切な選考・訓練、3.「派遣前」要請内容の変化等への的確な対応、4.「派遣中」在外事務所等によるボランティア活動支援体制の強化。JICA「ボランティア事業実施の改善に向けた具体的取組」青年海外協力隊事務局、2011年、pp.4-17。

v 行政刷新会議が行う事業仕分けは、国家予算の見直しにおいて、国民への透明性を確保しながら、予算執行の現場の実態を踏まえて、事業が必要か否かを判断し、財源をねん出し、政策、制度、組織などについて課題を摘出するもの。事業仕分けは2010年度予算編成のために民主党政権が導入した手法であり、公開の場において、外部の視点を取り入れながら、透明性を確保しながら予算を見直すことができる方法として導入され、それぞれの事業ごとに要否を検討し判定するもの。JICAボランティアは3回にわたり事業仕分けの会議の俎上で様々な課題が指摘された。

vi 独立行政法人国際協力機構青年海外協力隊事務局「第二期中期計画期におけるJICAボランティア事業の成果」2010年10月、それぞれ平成18年と23年度に帰国したボランティア1,180人(18年度)と1,368人(23年度)を対象に、帰国前に聴取した(18年度はアンケート形式、23年度はヒアリング形式)結果をまとめたもの。

vii 日本青年海外協力隊要綱について(昭和40年5月12日経協技第40号外務省経済協力局長からの海外技術協力事業団理事長あて、目的及び性格)及び国際協力事業団法(昭和49年5月31日法律第62号、目的及び業務の範囲)。1. 協力活動を通じて、相手国の社会・経済発展への寄与、2. 協力活動を通じた隊員と地域住民との相互理解に起因する国際交流・二国間関係の増進、3. 協力活動を通じた日本の青少年の人材育成及び隊員の帰国後の社会活動を通じた日本社会への還元。

viii 2010年12月7日閣議決定。

ix 要請一覧は外交ルートで先方政府が日本政府に開発協力のためにボランティアを要請したものをJICAが在外事務所先方政府からの要望を調査票にして、先方配属先が希望する要請の内容についての情報を日本語に訳してまとめたものである。

配属先とは、JICA ボランティアが活動を行うために所属することになる受入国の組織である。協力隊の派遣は政府間ベースの国際約束に基づき実施され、通常はボランティア受入国の政府機関が配属先になる。中央省庁や出先機関、国立機関が活動の場となる。また、これらの公的機関に加え、ボランティアの受入国政府の依頼に基づく NGO(非政府組織) に配属される要請もある。

JICA の扱うボランティアには日系社会青年ボランティア・日系社会シニアボランティアもあるが、これは受入国の政府機関ではなく日系団体となり、今回の調査対象からは外してある。

ボランティアの受入国より出されたボランティアの派遣要請は、1 件の要請に 1 人のボランティアが派遣される仕組みになっている。要請一覧には、どの国、どの分野、活動分野である「コミュニティ開発」「理科教育」「稲作栽培」などが職種という表現で表されている。個々の要請は職種毎にグループ化されており、協力隊の応募は一つの職種の中から希望する要請を 3 件まで選択することが可能となっている。

職種別要請一覧に記載されている項目は次のとおりである。

国名 (ボランティアが派遣される国名)、配属先 (ボランティアが現地で配属する機関・団体の名称)、新規/交替 (「新規」とは、その配属先にとって初めてのボランティア、「交替」とは、以前同じ 場所で活動していたボランティアの後任派遣)、派遣年数 (原則 2 年)、派遣希望隊 次 (協力隊において派遣前訓練を同時に受け、各任国へ同時期に派遣される集団を一つの隊次とし、平成 27 年度 1 次隊、平成 27 年度 2 次隊と呼称する。この隊次は配属先が受入希望する隊次を表す。

要請内容には配属先の状況やボランティアの活動内容についての概要が記載される。資格条件には、求められる資格や免許等が記載される。活動形態では、以下の記号であらわされている。

◎：現職教員特別参加制度の対象となる要請、

×：現職教員特別参加制度の対象とならない要請、

G：グループ型派遣の要請で、共通の目標の下、相互に繋がりを持つ複数のボランティアを派遣するもので、特に協調性やチームワークが求められるもの (2011 年春では P と表現し、複数名の隊員が同一地域、同一配属先で共通の協力計画のもと活動する形態としていた)、

N：配属先が NGO の要請で、公務員の現職参加の場合 NGO 派遣が認められない場合があるのでボランティアの所属先に確認する必要がある)。

経験の種類は、つぎのように示される。

社会経験：当該職種に関連した経験を問わず、社会人として勤務した経験であるが、アルバイトは含まない。

実務経験：当該職種を職業として選択し勤務した経験。医療系職種での臨床経験はここに

区分され、アルバイトの経験は含まない。

教員経験：教師・教諭職種を職業として勤務した経験。指導経験：当該職種に関する下級者または未経験者への指導経験。

競技経験：スポーツ部門における競技経験（実務か否かは問わない）を示す。

なお、当該資料である「要請一覧」は、毎年春秋に実施されるJICAボランティア募集期に、事務局に要請するか、地方自治体、全国各地にあるJICAセンター・支部にて無料で配布されるものである。募集が終わると基本的に次の機会には使用できないものである為、基本的には廃棄される。今回、JICA四国で保管されていた資料を活用した。

Local response to school-based management reforms in Cambodia in the Asian context

Ai Shoraku

International Office, Kagawa University

Yoshiko Tonegawa

The Institute of Asia-Pacific Studies, Waseda University

Abstract

Many Asian countries have implemented the policy of education decentralisation, which has also been an issue in the academic field of educational management administration. This paper briefly examines the background of school-based management reforms in Asian countries and then explores the local response to the reforms in Cambodia.

The field research for this study was conducted in two public primary schools in Cambodia. The main research findings are as follows. First, few of the educational stakeholders working in individual schools are motivated to play a greater role in school management. Second, mutual collaboration among the different parties remains far from satisfactory at the school level. Third, leadership on the part of school principals is required to achieve such collaboration.

Keywords : school-based management, community participation, local response, Cambodia, field research

1. Introduction

The policy of education decentralisation has been employed in many Asian countries, with the decision-making authority regarding school management delegated to the school level in many cases. For example, school principals, teachers and local authorities working in individual schools have been given some official responsibilities for handling school management. In centralised educational systems, school management, including budgeting, school curricula and evaluations of teachers' performance, were considered the responsibility of the central government. Conversely,

in the era of decentralisation, professionals working in individual schools are expected to play important roles in school management, the so-called *school-based management* (SBM).¹

This paper examines the background of SBM implementation in Asian countries and explores the local response to the SBM reforms in Cambodia. The next section outlines the reforms and some of their characteristics in Asian countries. The third section focuses on SBM in Cambodia, specifically, on why Cambodia has implemented SBM and how the system is being operated. The findings of the field research in the country are analysed. The final section summarises some implications and challenges related to the reforms in Asian countries.

2. School-based management in Asian countries

Some Asian countries started to implement SBM in the 1990s and early 2000s, as follows: 1991 in Hong Kong, 1997 in Thailand, 1998 in Cambodia, 1999 in Indonesia and 2001 in the Philippines. In some cases, the implementation was related to financial and political motivations, while in others, educational reasons were cited. With respect to financial and political reasons, the Asian Financial Crisis in the late 1990s motivated further implementation of the reform. The crisis was followed by many years of austerity, and many governments were forced to cut their education budgets. Consequently, local governments and professionals at the school level were required to officially assume more responsibilities, in terms of providing educational services.

Regarding the educational reasons for the reform, to counteract the era of globalisation, the local values and culture were given greater emphasis in schools. For example, the government of Thailand was concerned that Thai culture and being a ‘Thailander’ would be diminished as a consequence of globalisation. In response, the Thai government introduced policy measures mandating that each school providing basic education could develop 30% of the school-based curriculum (Suzuki, Morishita, and Kampeeraparb 2004). Through these means, local control took charge of some characteristics of the curriculum, while 70% of the curriculum remained under centrally determined standards.

The local curriculum was also introduced in Indonesia. For example, schools located in areas where ethnic minority groups resided were allowed to employ their native languages as the medium of instruction. In another measure for respecting diversity, Indonesia abolished the nationally unified graduation examination at the

primary level in 2002. In 2008, the government set the new national standard for the examination, which was not unified and allowed each provincial government to develop 75% of the examination content (Hattori 2013).

The educational motivations for the SBM reforms in Asian countries come from the idea that local governments and professionals working at the school level understand the learning needs of the children they work with daily and can therefore better provide the educational experience that suits their students' requirements. This type of educational reforms is to get schools and school principals to take new and greater responsibilities for decision-making, any advocates for the reform do not consider whether schools and principals can take on these responsibilities and use human and financial resources wisely (Chapman et al. 2002).

Management 'is a set of activities directed towards efficient and effective utilization of organizational resources in order to achieve organizational goals,' and it has interpersonal relationships based on expertise and autonomy (Sapre 2002). When it comes to SBM in the context of decentralisation, organisational goals imply goals shared at the school level. Yet, Hallinger and Kantamara (2000) argue that the reforms, the implementation of which has been difficult, long and uncertain, even in their countries of origin, i.e. the West, did and will find an even more tentative welcome in countries where hierarchical social and organisational cultures are embedded. According to Hallinger and Kantamara (2000), the underlying values and assumptions of the global and modern reforms referred to above run counter to the traditional cultural norms of these countries. Similarly, SBM is, without doubt, a radical challenge for both stakeholders at the school level and government administrators.

It may be too early to examine if SBM has achieved the respective reform objectives of the cited Asian countries. A number of measures were successfully carried out, but others failed. The third section of this paper, focusing on SBM in Cambodia, provides an overview of its reforms and analyses the local responses to the implementation of these reforms.

3. School-based management in Cambodia

The Constitution of the Kingdom of Cambodia guarantees nine years of free basic education. However, compared to other Asian countries, the formal education in Cambodia is faced with more impediments to consistent success.² School enrolment is still low, especially at the lower secondary level (Table 1). This means that while

primary school intake is currently not a challenging situation, a considerable number of pupils drop out before the completion of their primary education.

Table 1. Net enrolment rate at primary and lower secondary levels, both sexes (%)

	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Primary	86.4	92.0	··	··	97.4	··	··	98.3	98.3	98.2	··	98.2	98.3	98.4	··
Lower secondary	12.9	13.5	16.2	19.5	··	24.2	28.4	30.4	32.4	33.2	··	34.7	··	40.1	··

Source: Data Centre, UNESCO Institute for Statistics (2015).

Table 2 shows the current situation regarding the primary school enrolment and completion in Cambodia. Compared to some neighbouring countries in East Asia and the Pacific region, the country's survival rate up to the last grade of primary education is low and far behind the regional average.

Table 2. Survival rate up to the last grade of primary education, both sexes (%)

	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Cambodia	··	54.7	63.6	55.0	53.5	56.9	55.1	54.5	54.5	··	··	61.3	65.9	··	··
East Asia and the Pacific	85.2	87.8	90.4	90.2	89.9	89.5	88.8	89.4	90.0	91.7	92.6	92.0	92.2	··	··

Source: Data Centre, UNESCO Institute for Statistics (2015).

The decentralisation of education in Cambodia is one of the three policy objectives for achieving education for all (EFA) by 2015, following the UNESCO guidelines.³ The operational autonomy of schools is included in this objective.⁴ To promote autonomous school management, the government started the provision of school operational budgets in 2000.⁵ Each school has been given autonomy over how to use its budget for its own expenses, such as the maintenance of its buildings and the purchase of educational equipment. The school receives funding in exchange for its annual school development and monthly expenditure plans, which have to be submitted to the district and provincial education offices.

To guarantee school autonomy and establish close links among all the educational actors at the school level, every primary and secondary school is required to create a School Support Committee (SSC). Despite the SSC's wide-ranging responsibilities,

‘collaboration’ is one of its key areas of focus. Some specifics include the following SSC-determined priorities for in-school personnel (Ministry of Education, Youth and Sport [MoEYS] 2012, 1-2, brackets added):

- collaborate and be responsible for school governance, arrangement, management, and budget utilisation, including revenues from the school’s resource center in cases where the school has a resource center;
- participate in school strategic planning, school action plan preparation, project implementation and implementation of the action plan;
- collaborate in leading an information campaign on the advantages and necessity of a quality education and educational opportunities for children in their respective communities;
- collaborate in motivating students who finish an education level to continue to the next level and encourage those who drop out to return to school;
- collaborate in leading orientations with parents to avoid child labour;
- collaborate in [the] movement of [the] follow-up work of children’s learning and school attendance by parents and encourage students to have self-learning activities;
- mobilise non-state providers and community members to support the overall development, protection and operation of the school building and other facilities and equipment;
- facilitate learning and teaching approaches of students and teachers;
- collaborate in strengthening school discipline, students’ morals and ethics; consider measures for school safety;
- collaborate in leading, arranging, and managing basic skills training activities and elective vocational education;
- collaborate in student data management regarding the relative affluence or poverty of students’ families and students’ vulnerability to discontinuing school, given their socio-economic status; [and]
- interact with local authorities and specialised institutions in the neighbourhood or community.

Concerning its membership, a typical SSC includes villagers, the village head, the commune chief, the school principal, elders, the pagoda committee leader, monks, teachers, the Village Development Committee representative, the women’s group leader

and students (Nguon 2011). Students are only included in the committees for lower secondary schools. All members should be elected, with their participation mandated for one school year.

A standard SSC has five members for a small-sized school, seven for a medium-sized school and nine for a large-sized school (MoEYS 2012). The SSC members are usually elected to fill the following positions: chairperson, vice chairperson, accountant, cashier and secretary; for the medium-sized and large-sized schools, the other two and four individuals, respectively. The SSC members must be qualified individuals with leadership qualities, a deep sense of responsibility and skills in solving problems and making decisions. Additionally, it would be ideal for them to be competent managers who have excellent communication skills and a strong commitment to education (MoEYS 2012).

Having an SSC per school is not mandatory. However, 88% of the schools in Cambodia have either an SSC or an alternative association (Nguon 2011). The schools located in rural and remote areas tend to have SSCs, which means that the need for and also the spirit of local support in rural schools are greater than they are in urban schools.

At the inception of the SSCs in the early 2000s, they were mostly mere financial contributors to schools. Today, SSCs are increasingly becoming key stakeholders in the planning and support of school development activities (MoEYS and UNICEF 2005). However, a series of studies by Shoraku (2005, 2007, 2008a, 2008b, 2008c) revealed that the people's support for their local schools through SSCs had not achieved much success. The studies indicate that the Cambodians understand their participation in the form of contributing money to the schools and attending the school ceremonies, but they are not involved in educational matters related to school governance. Furthermore, the studies suggest that collaboration among the communities, teachers and local governments has not been achieved, undermining the main rationale for SBM reforms in Cambodia.

The reasons for this failure of the local participation (via the SSC system) to improve student retention and attain success have not yet been explored in detail. Unless a thorough understanding of any reason for this failure is developed, the school autonomy and close links among the educational actors at the school level via the SSC system will remain unrealised. In this regard, the findings of the earlier studies suggest that further research is required from the perspectives of the educational actors at the school level. Therefore, to examine the behaviours and opinions of the people involved

in SSCs, the field research on the local response to the SBM reforms in Cambodia was conducted in September 2013.

4. Research in primary schools in Cambodia

As stated in the second section of this paper, management has interpersonal relationships and requires effective utilisation of limited resources so as to achieve organisational goals. Therefore, the research questions were set to be as follows. 1) How do the key stakeholders at the school level relate their roles to the solutions to the challenges in their schools? 2) How do the key stakeholders at the school level understand their roles in school-based management? 3) How do the key stakeholders at the school level recognise the need for mutual cooperation to solve the challenges in their schools?

Table 3. List of the informants

Informant No.	Category	School initials	Years in charge*	Educational Level	Sex	Age (Year of birth)
1	School principal	PM	3	Grade 12	Male	44 (1969)
2	School principal	PT	1	Grade 7	Female	34 (1979)
3	Educational officer (regional)	PT	27	Grade 12	Female	45 (1968)
4	Educational officer (regional)	–	4	M.A.	Male	–
5	Village head & school committee member (grandparent)**	PT	10	Grade 5	Male	62 (1952)
6	School committee & pagoda committee member (grandparent)**	PT	10	Grade 6	Male	69 (1948)
7	Teacher, vice principal & school committee member	PT	33	Grade 12	Female	55 (1958)
8	Non-committee member (parent)	–	–	Grade 12	Male	41 (1972)
9	School committee member (parent)	PM	3	Grade 7	Male	60 (1953)
10	Teacher & school committee member	PM	28	Grade 7	Male	44 (1969)
11	Educational officer (central)	–	13	M.A.	Male	46 (1967)
12	Educational officer (central)	–	–	M.A.	Male	32 (1981)

*This means the number of years that the informants have held their respective positions.

**Many of the families in Cambodia, especially in rural areas, are more than two-generation families, which means children live also with their grandparents, and the grandparents play much the same roles as children's parents.

This field research was conducted by the authors. Individual and semi-structured interviews were used as the main research method, along with some data collection. Two public primary schools were chosen as the research sites. Both schools are located in the Koh Thom District of Kandal Province. Kandal Province is in the southeast side of Cambodia and surrounds the country's capital, Phnom Penh Municipality.

Table 3 gives the list of the informants for this field research; some are the regional and central government officers, while the others are the educational stakeholders in the primary schools (i.e., SSC members, teachers and school principals, local leaders). The SSC members were chosen for the interview by the school principals after discussing potential selections with the researchers. After obtaining permission from the interviewees, all the interviews were recorded and transcribed.

5. Collaboration in local primary schools in Cambodia

5.1. Stakeholders' roles in addressing school-related challenges

5.1.1. Expected roles in the community

Each stakeholder at the school level has a different perspective on his or her involvement in the challenges and issues encountered by the local school (Shoraku 2008b). Community members, especially parents, recognise their lesser role than that of teachers with respect to how a school is managed; they understand that teachers should serve an important function in determining a school's direction.

To analyse whether the interviewees share any ideas about the problems faced by their schools, one of the questions is 'What is the most serious problem that you are concerned about in this school?' Below is the answer of Teacher No. 7:

I am concerned about the buildings. The buildings are too old. They are almost falling down when rain and strong storms come. [...] I want to ask for some help from an organisation [i.e., a non-government organisation] to rebuild or maintain the buildings. [...] I asked for some help from the community. However, I don't know whether I can get any help from the community.

Teacher No. 7 is a 33-year-old female who teaches at PT Primary School. She is also the vice principal and an SSC member. Worried about the school buildings' dilapidated state, she is thinking of requesting for any support from a non-government

organisation (NGO). Many of the school buildings in Cambodia, especially those in rural and remote areas, were built of wood with corrugated iron roofs in the late 1970s and 1980s. In many cases, international organisations and NGOs support the construction of schools, but they let the local communities decide on whether and when to repair their buildings. In turn, the school principals, vice principals and local leaders ask for financial contributions from the communities that use the schools. The following quote indicates that communities are expected to make both financial and labour contributions for the building maintenance:

Interviewer: The school does not expect much from the community?

Parent No. 8: From the community, the school needs money for the building and something else. Money that is like charity. And manual labour to help with the building. And helping together for the building.

However, the following comments address the lack of financial resources faced by many communities:

Teacher No. 7: Teachers ask students to talk with their parents about the buildings. But I already know that [the] people are also poor. This kind of solicitation is not working.

SSC Member No. 6: People in this area are poor. I really want the community to help me for the school. But there are social problems. They still have other issues to worry about.

The preceding quotes are excerpts from interviews with Teacher No. 7 and with an SSC Member No. 6 at the PT Primary School, who is also in charge of the pagoda committee. Pagoda committees in Cambodia are traditional grassroots organisations that practise the Buddha's teachings and promote the people's mutual self-help activities. This SSC member understands (as does Teacher No. 7) that the school needs support from the community, but the local people are poor. He reluctantly realises that these people are coping with other issues that are more serious than the maintenance of the school building.

5.1.2. Expected roles of the principal

Teacher No. 10: I want the principal to have good relationships with [the] community. [...] If so, whenever I tell the principal about a problem, the community helps.

Teacher No. 10 is a 28-year-old male who teaches at PM Primary School. He is concerned about the security of the school. On weekends or holidays when few teachers are present, as well as after school hours, juveniles enter the schoolyard and the school itself, breaking things and other school equipment. Teacher No. 10 usually asks the community for help in preventing damage to the school. This teacher understands that the principal needs to maintain effective contact with the community in order for the school to obtain the community's cooperation in this endeavour. If the principal establishes good relations with the community, Teacher No. 10 and his co-teachers can trust the principal to enlist the community's help when it is needed.

The following excerpt from the interview with an SSC member also suggests that principals have the primary leadership role in the operation of their schools:

SSC Member No. 5: Before, I had full support from the previous principal. The previous principal gave me every plan and the information to implement it. [...] The previous principal liked me and supported me very much. [...] I need cooperation from the current principal. I cannot do anything without the current principal.

The interviewee quoted above has 10 years of experience as an SSC member at PT Primary School. During this period, he has also been a village head. The SSC head at PT Primary School is also the District Education Office head, whose assistant is the school principal. The village head (SSC Member No. 5) occupies the third most influential position. While the previous school principal was very supportive and provided a lot of information that he could pass along to the community, he now requires the current school principal to do the same:

SSC Member No. 5: I really need discussions with and permission from the principal concerning whether or not he accepts [my suggestion to fill the pond]. [...] I don't have discussions about these kinds of things with the principal.

The phrase ‘these kinds of things’ specifically refers to the pond near the school. SSC Member No. 5 wants an organisation to help the school fill the pond since it poses a hazard for students (who could sink into what’s left of the pond). He is aware that he needs to ask the school principal to bring up this topic in a committee meeting. He says, ‘As an SSC member, I don’t have the right to do anything without the permission of the school principal and other SSC members’. Although he holds the third highest position in the SSC at PT Primary School, he cannot assume the primary role; he understands that the school principal’s leadership is what is needed most.

5.1.3. Expected roles of teachers

Teachers are expected to educate their students first and also talk with them to solve school-related problems. For instance, SSC Member No. 5, who is concerned about the children’s safety because they might fall into the leftover mud in the unfilled pond in the school compound, expects teachers to warn their students to avoid hurting themselves. The following excerpt cites the expectation of Parent No. 8 that teachers can talk with students and encourage their parents to make financial contributions for the school’s improvement.

Parent No. 8: I want teachers to motivate students to ask their parents whether they have money or something else for the school. [...] I want teachers to encourage students to tell their parents that the building is old so that parents can donate money to maintain the buildings.

An SSC member at PM Primary School subtly expresses his disappointment that school teachers are not quite helpful:

SSC Member No. 9: I do not expect much from the teachers. They help with charity when we have fundraising events. They also join other ceremonies for the school.

SSC Member No. 9 recognises that the SSC’s roles cover a wide range of activities related to educating children, such as supporting their admission to the school. These activities require closer cooperation between the SSC and the teachers. However, the preceding interview excerpts suggest that the teachers at PM Primary School cannot be relied on to facilitate such collaboration.

It will be pointed out that there is a lack of communication among the key stakeholders at the school level, with regard to their respective roles to the solutions to the challenges in their schools. They seem to be conscious about similar challenges in their schools, but do not share awareness of these issues. On one hand, the school principals and classroom teachers raise the issues such as school building maintenance, and they consider that help from the communities is required. On the other hand, the communities assume that the school side, especially the principals take an initial action, but knowing communication among the key stakeholders not coming about, the communities do not expect much from the school side.

5.2. People's mutual collaboration

As the SSC's responsibilities show, 'collaboration' is one of its main components. The following quote from the interview with SSC Member No. 5 indicates the necessity for mutual cooperation among the stakeholders at PM Primary School. As previously mentioned, as the village head and also an SSC member for 10 years, he is acutely aware of the importance of collaboration for the school's improvement.

SSC Member No. 5: What I really need is the cooperation [among] the principal, teachers and [the] SSC. This is because without [their] permission, we can't do anything.

The following interview with SSC Member No.9 addresses that the SSC can play a key role for collaboration between the community and the school side including teachers and the principal for the school's improvement.

SSC Member No. 9: The SSC is very important for the school. Whenever the SSC is not performing well, nobody trusts the school, and the school also does not perform well. The SSC members are elected by the local authorities and the school [for example, the village heads and the school principal]. That is why when the school is improved, a good relationship exists between the SSC and the school.

School Principal No. 1: Currently, the community has little to do with the school problems. [...] I need full support from the community because the school needs to be closely connected to the community. [...] The school should be open to the community.

The preceding quotes suggest that SSC Member No. 9 and School Principal No. 1 understand that mutual cooperation between schools (including the principals and the teachers) and communities is quite important. Both sides recognise that schools face many challenges for improvement. However, as inferred from the quotes, the relationship between the SSC and the school teachers at PM Primary School is not working well. It is assumed that the SSC and the school principal, as well as the teachers, do not consider each other partners; they do not regard each other as having the necessary resources or knowledge to resolve the school issues.

Similarly, SSC Member No. 6 and School Principal No. 2 at PT Primary School do not express mutually favourable thoughts. The following excerpts from their interviews imply that the SSC at this school only plays a peripheral role in the school's leadership:

SSC Member No. 6: The school principal is not really committed to the activities of the SSC. The school principal needs the SSC just for the opening ceremonies and other kinds of events, like fundraising events. That is why the SSC is not really important for the school and its principal.

School Principal No. 2: The problems are not solved much by the SSC. But they help the school by providing books and pens.

Moreover, the quote below suggests that the government should be one of the important stakeholders in the process of collaboration.

School Principal No. 2: The community just helps the school based on doing what they can. The government helps the school more. [...] [However,] I have to promote the charity events to collect more money because the money that the government provides us is not enough – it is just a small amount.

It seems that the stakeholders at the school level recognise the need for mutual cooperation in ideal, but in reality, they are aware that a lack of their communication prevents it from working.

6. Conclusions and some implications

The findings in the previous section suggest that SBM in a country such as

Cambodia faces many challenges in encouraging a diverse group of stakeholders, such as SSC members, the village heads and the pagoda committee members, to participate in supporting ideal schools. This section analyses some of the reasons behind these results.

One of the clear findings of the field research is that most of the educational stakeholders at the school level are not motivated enough to participate in school management. Among these stakeholders, only a few are aware of the SSC's responsibilities as set by the central ministry. The harmonisation required for collaboration and involvement in school governance does not yet exist.

Engel and Rose (2011) analyse some of the reasons for this and conclude that the lack of concordance on this matter is partly because of certain social and traditional customs in Cambodia. A typical characteristic of the local communities, especially in rural and remote areas, is their heavily hierarchical and bureaucratic system. The community members are socialised to accept any order given by their leaders without any question or criticism (Engel and Rose 2011). This rationale is understandable.

On the other hand, the present study finds that both the SSC members and the teachers concede that the 'other side' does not or is unable to play its expected role in school management. From the perspective of the educational stakeholders at the school level, the people in the community often have difficulty managing their individual economic situations (that is, they endure poverty and have few leftover resources); therefore, they are less engaged with school-related concerns. On another level, the SSC members interviewed are often waiting for someone else's leadership to establish mutual agreement among the diverse stakeholders in a given school, and they understand that this consensus should be primarily conceived and supported by the school principals.

A rationale for the SBM in many Asian countries is that the educational stakeholders at the school level understand the students' learning needs more than the central governments do and can therefore provide more appropriate educational services for the children under their watch. Nevertheless, the present research findings suggest that whether or not this rationale is applicable to Cambodia's case is not the issue. The question is whether the stakeholders at the school and community levels have the capacity to develop mutual cooperation.

The village heads, pagoda committee members and parents elected as SSC members have their thoughts about how the schools should be improved. They need avenues to be made available for them where they can comfortably discuss their ideas.

The key persons in this endeavour will be the school principals, given that the research findings point out the importance of their leadership.

The Cambodian government is accelerating the delegation of decision making in school management. It does attempt to strengthen the financial autonomy of schools as a matter of course but does not pay close attention to the development of their capacity to provide education. The demand-side factors need to be taken into greater account, and any available incentives should be implemented for school principals to become more responsive and accountable to the community's expectations about school improvements. In Cambodia, as well as in other Asian countries, school principals need to acquire administration and management skills on the job; they currently lack suitable training opportunities. Many Asian nations have been recruiting young teachers and providing incentives for them to teach in underserved and isolated areas.⁶ In addition to the expansion of the supply of teachers, skills development (especially managerial and leadership skills) is required for school principals.

The field research for this study was conducted only at the public primary schools located in one district. Cambodia's education and school administrative system is that public primary schools come under the jurisdiction of district governments, and therefore, it cannot be denied the existence possibility of a limitation of this study that the research findings may be valid only for the cases of the schools and communities under research. In order to make the findings of this study more valid, a further research is required by expanding the sample size both in the number of informants and geographical locations. Furthermore, more detailed research on the government side factors should be conducted. This study pointed out the implications that the leadership of school principals and some incentives for them are necessary, and in order to investigate any guidelines, any measures by the government with regard to school principals should be explored.

Notes

¹ School-based management is sometimes called *site-based management*, *site-based decision making* and *self-managing school*. This paper collectively uses the term *school-based management* for all of these concepts.

² This constitution was enacted in 1993 and revised in 1999.

³ The other two are ensuring equitable access to basic education and enabling quality and efficiency improvement (UNESCO 2003).

⁴ In Cambodia, the idea of SBM is often expressed as 'school autonomy'.

⁵ Prior to the start of the school budget provisions, schools did not receive funds for operational expenses from the government. Instead, households and communities provided the greatest share of funding to schools, and each household was required to spend a considerable amount of money on education. For example, in 1997, households and communities shared nearly 60% of the financial and other resources devoted to a school (Bray 1999). According to the World Bank's (2005) estimation, in Cambodia, the average household expenditure per primary school child accounted for 26% of non-food spending among the poorest households and around 12% among the richest.

The removal of the school fees aims to reduce the household costs for education and to increase enrolment, especially among the poorest families (World Bank 2005). For example, out of the combined financial resources of households and the government at the primary level, households paid for 55.6% of the educational costs in 2004 compared to 76.9% in 1997 (Bray and Bunly 2005).

⁶ For example, the Cambodian government now allows lower secondary graduates, instead of upper secondary graduates, to be trained as new teachers and assigned to remote areas (Engel and Rose 2011).

References

- Bray, M. 1999. *The Private Costs of Public Schooling: Household and Community Financing of Primary Education in Cambodia*. Paris: International Institute for Educational Planning/UNESCO.
- Bray, M., and S. Bunly. 2005. *Balancing the Books: Household Financing of Basic Education in Cambodia*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre/University of Hong Kong.
- Chapman, D., Barcikowski, E., Sowah, M., Gyamera, E., and Woode, G. 2002. "Do Communities Know Best? Testing a Premise of Educational Decentralization: Community Members' Perceptions of Their Local Schools in Ghana." *International Journal of Educational Development* 22 (2): 181-189.
- Data Centre, UNESCO Institute for Statistics. 2015. Accessed December 21 2015. <http://www.uis.unesco.org/DataCentre/Pages/BrowseEducation.aspx>.
- Engel, J., and P. Rose. 2011. *Rebuilding Basic Education in Cambodia: Establishing a More Effective Development Partnership*. Overseas Development Institute. Accessed December 22, 2015. http://www.developmentprogress.org/sites/developmentprogress.org/files/resource_report/cambodia_report_-_master_0.pdf.
- Hallinger, P. and Kantamara, P. 2000. "Educational Change in Thailand: Opening a

- window onto leadership as a cultural process.” *School Leadership and Management* 20: 189-205.
- Hattori, M. 2013. “第9章 インドネシア—グローバル時代を生き抜く国民教育の見取図” [Chapter 9 Indonesia: National Education in the Era of Globalization]. In *アジアの中等教育改革—グローバル化への対応* [*Secondary Education Reform in Asia: Response to Globalization*], edited by T. Umakoshi and Y. Otsuka, 222–251. Tokyo: Toshindo Publishing Co., Ltd.
- Ministry of Education, Youth and Sport. 2012. *Guidelines on Secondary School Support Committee*. Phnom Penh: The Royal Government of Cambodia.
- Ministry of Education, Youth and Sport, and UNICEF. 2005. *Expanded Basic Education Programme (EBEP) (Phase II) 2006-2010. A Joint MoEYS/UNICEF Proposal Submitted to Sida*. Phnom Penh: The Royal Government of Cambodia.
- Nguon, S. 2011. “Community Involvement in Primary School Governance in Cambodia: School Support Committees.” *Bulletin of the Graduate School of Education, Hiroshima University* 60: 119–128.
- Sapre, P. 2002. “Realizing the Potential of Education Management in India.” *Educational Management and Administration* 30: 35-46.
- Shoraku, A. 2005. “学校運営における学校と保護者の連携—カンボジアの初等教育学校を例として” [School-Parent Partnerships in School-level Management: A Case Study of Primary Schools in Cambodia]. *アジア教育研究報告 第5号* [*Asian Educational Study Monographs 5*]: 15–29.
- Shoraku, A. 2007. “Community Participation in Education: Parental Participation in Primary Schools in Cambodia.” PhD diss., Kobe University.
- Shoraku, A. 2008a. “カンボジアにおける保護者の教育参加—ローカルコンテクストによる“参加”の意味と意義” [Parental Participation in Education in Cambodia: Discourses of Participation in Local Context]. *アジア教育研究報告 第8号* [*Asian Educational Study Monographs 8*]: 36–50.
- Shoraku, A. 2008b. “カンボジアにおける学校教育へのコミュニティ参加—コンポンチナン州の小学校における保護者の参加を中心として” [A Case Study of Parental Participation in Primary School Education in Kampong Chhnang Province, Cambodia]. *比較教育学研究 第36号* [*Comparative Education 36*]: 3–24. Bulletin of the Japan Comparative Education Society.
- Shoraku, A. 2008c. “Educational Movement toward School-based Management in East Asia: Cambodia, Indonesia and Thailand.” Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2009. Paris: UNESCO.

- Suzuki, K., M. Morishita, and S. Kampeeraparb. 2004. “タイにおける基礎教育改革の理念とその展開” [A Study on the Principles and Development of Basic Education Reform in Thailand]. *比較教育学研究 第30号* [*Comparative Education 30*]: 148–167. Bulletin of the Japan Comparative Education Society.
- UNESCO. 2003. “Press Release: Launch of the Education for All Plan (2003–2015).” UNESCO. Accessed December 20, 2015. www.unesco.org/education/efa/news_en/presse_EFAplan.rtf.
- World Bank. 2005. *Cambodia: Quality Basic Education for All*. Washington, DC: The World Bank.

This work was supported by Japan Society for the Promotion of Science (JSPS) under Grants-in-Aid for Scientific Research, *Kakenhi*, Grant Number 22730668.

フィリピン人帰還移民に関する一考察 —再統合と高齢者介護の視点から—

細田 尚美

京都大学大学院アジア・アフリカ地域研究研究科

Return Migrants in the Philippines: Reintegration and Elderly Care

Naomi Hosoda

Graduate School of Asian and African Area Studies, Kyoto University

hosoda@asafas.kyoto-u.ac.jp

要 旨

本稿は、海外就労者送り出し大国といわれるフィリピンにおいて、海外で長期間滞在した後、帰還した海外就労者のケア、特に海外就労者が高齢となった際のケアについて、サマル島カルバヨグ市で実施した質的調査に基づき、検証する。具体的には、調査対象者たちが①帰還後にどのように出身地域に再統合されたのか（されなかったのか）、そして②高齢となった場合、だれが日常のケアをしているのか、の2点について論じる。今回の調査結果からは、帰還移民たちは経済的な面では、帰国後に大きな問題を抱えておらず、再就職して、または貯金や年金を使って暮らしていることが分かった。一方、彼／女たちの社会関係をみてみると、多くは帰国後に家族と同居しているが、一部に家族以外と暮らしている調査対象者もいた。後者には、個人的な好みで少人数で暮らしているケースと、長期間の海外滞在中に家族が「トランスナショナル・ファミリー」となったために帰国時に自分しか残っておらず、結果として誰か別の人（血縁者や非血縁者、住み込みの家事労働者など）と暮らすことになったケースとがあることが明らかになった。

キーワード：国際労働移動、帰還移民、高齢者ケア、フィリピン、トランスナショナル・ファミリー

はじめに

少子高齢化が進み、1998年をピークに労働力人口が減り続けている日本では、外国人労働者の受け入れ論議が断続的に続いている。近年では、2020年の東京五輪に向けた大規模なインフラ整備、家事負担を軽減し日本人女性の就業を促進させようとする女性「活用」政策などのために、外部からの労働力として外国人労働者受け入れを進めようとする

動きが活発となっている。一方で、外国人労働者の増加は日本国内の治安の悪化や文化摩擦、日本人労働者の実質賃金の低下などを引き起こすとして、受け入れに反対する意見も根強い。

本稿は、これら日本の外国人労働者の受け入れが及ぼすであろう、日本国内の様々な影響ではなく、送り出し国側で起こりえる影響の方に着目する。国際的な人の移動の急激な増加は、受け入れ国のみならず、送り出し国の社会の諸側面にも大きな影響を及ぼすと考えられている¹。たとえば、途上国の看護師や介護士が国外の高齢者の看護や介護にたずさわることで、途上国にいる自らの両親や祖父母の家族は看護師や介護士本人ができずに、結果として看護師や介護士の送出国において高齢者ケアの担い手不足を引き起こすのではないかと懸念する声が挙がっている（佐藤 2009）。事実、日本とインドネシア・フィリピン（現在はベトナムも）の間で締結された経済連携協定（EPA）による制度などを通じて日本で外国からの看護師や介護士を受け入れる際にも、送出国における高齢者ケアにも十分配慮すべきではないかとの意見もしばしば聞かれる（安里 2011；ロレンゾ 2009）。国際的な相互連携が世界各地で進む現在、人の移動に関する新たな取り決めをする際には自国の利益だけでなく、相手国の状況も事前に深く知ることが不可欠だろう。

こうした問題意識にそって、筆者は本誌などで、外国人看護師・介護士を受け入れる日本の施設の意見（細田 2011a）、フィリピンにおける海外就労者の急増の背景とその社会的影響（細田 2011b; 2011c）、フィリピンにおける高齢化とケア労働者（候補生を含む）教育と就労の現状（細田 2012）を発表してきた。本稿では、本国フィリピンに帰還した海外就労者のケア、特に海外就労者が高齢となった際のケアについて考えてみたい。

フィリピン人の国際労働移動に関する研究の蓄積は厚くなってきているが、帰還後の海外就労者に関する研究はそれほど多くない（越智 2010; Asis 2008: 81）。また、フィリピン人海外就労者の帰還後の研究の中心は、彼/女らが国外で得た収入や技術の使い道について、特にそれらがフィリピンの経済開発に役立っているかどうかについてである（Guevarra 2010; Asis and Baggio 2008）。長期間にわたり、国外で働き続けた海外就労者が高齢となり帰還した後にどのように暮らしているのか、だれがケアをしているのかといった点に関して論じた実証研究は僅少である。その数少ない研究のひとつ、フィリピン人の移民現象を長年研究し続けているステラ・ゴ氏による『フィリピンと帰還移民』（*The Philippines and Return Migration*）は、同書で提示されている数ある事例のなかで、長年イタリアで家事労働者として働き帰還したフィリピン人女性8人について言及している。それによると、中年や高齢になった彼女らは帰還後、病気治療等の経済的負担、孤独、収入源の不安定さなどが目下の問題とみていることを明らかにした。しかし同書は、彼女たちの生活の様子や彼女たちの暮らす社会状況全般については触れていないため、それら問題がどのように起きているのかという文脈はわからない。

したがって、本稿は、ある特定地域の社会的文脈を述べ、そのうえで調査対象者たち

が①帰還後にどのように出身地域に再統合されたのか（されなかったのか）²、②高齢となった場合、だれが日常のケアをしているのか、の2点について論じる。まず、フィリピン人海外在住者の動向と彼／女らの年金制度について整理し、続いて調査地であるサマル島カルバヨグ市の高齢者の概況を記す。つぎに、同市で行った海外からの帰還者に対する調査結果をもとに、渡航先で永住権を持った人と、そうでない海外就労者のケースに分けて、帰還後の再統合と高齢時のケアの状況を述べ、最後にそれぞれの傾向を考察し、まとめる。

1. 海外で働くフィリピン人の退職後の生活

フィリピンは現代の海外移民大国のひとつに数えられる（新田目 2015）。同国政府による海外在住フィリピン人（Overseas Filipino）数は、2013年12月の推定で1,023万8,614人である。この数値はフィリピンの総人口の1割に値する。また、海外在住フィリピン人数は、統計が公表されている2000年から現在に至るまで毎年増え続けている（Commission on Filipinos Overseas 2013）。

この在外フィリピン人推定数には、フィリピン国外で市民権を取得するなどして永住者となっている者（permanent migrant）、フィリピン人海外就労者（overseas Filipino migrant、以下OFW）などとして一時的に国外に在住している者（temporary migrant）、政府での手続きを経ずに海外に在住している者（undocumented migrant）の3種が含まれている。2013年現在、永住者は全体の48%で最も多く、続いて一時滞在者41%、未登録者11%の順になっている。このうち、全体の9割を占める永住者と一時滞在者の地理的分布をみると、図1に示したように、永住者は、アメリカなど北米やオセアニアの移민국に集中している。対して、一時滞在者は、移민국ではないが外国人労働者を積極的に受け入れる中東やアジアの国々に最も多く暮らすというように、両者はともに海外在住フィリピン人と呼ばれてはいるが、両者の移動パターンは明らかに異なる³。

この差は、両者が利用する社会保障制度にも現れている。本稿では、退職後の年金に絞ってみていこう。国外で永住権を得たフィリピン人が帰還すると、フィリピンでは「バリックバヤン」（balikbayan）と呼ばれる。バリックバヤンの場合、一般に、永住権を得た国の社会保障制度によって年金が支給される。彼／女たちの多くは先進国の年金制度に基づいた年金額を受給するため、国外で長期に暮らした後にフィリピンに帰国した場合、フィリピンの方が物価水準が低いため、その年金額は生活するうえで十分であることが多い。対して、一時滞在者のほとんどを占めるOFWの場合、彼／女たちは海外渡航中、フィリピンの社会保障制度（Social Security System、以下SSS）に加入することが義務付けられているので、帰国後、年金受給年齢に達したら年金が支払われる。フィリピンのSSSは、国家公務員ならびに地方公務員に対する社会保障制度（Government Service

Insurance System、以下GSIS) に加入しない、民間企業の被雇用者、自営業者、その他の任意加入者に対する社会保障制度である(細田 2012)。長期に加入している場合、GSIS 加入者ならば退職後に生活を営むためにほぼ十分な年金を受けられるが、SSS 加入者は、その支給額レベルでは退職後に生活を維持することが困難な例がかなりあるといわれる⁴。

2. 調査地における高齢者の状況

調査を行ったサマル島のサマル州カルバヨグ市(Calbayog City, Samar Province) は、マニラの南東約500キロの位置にある。サマル島はルソン、ミンダナオ両島に次ぐ国内3位の面積を持つ島だが、目立った産業も大きな都市もない。島の住民の8割は農村部に暮らし、その多くは自給用の農作物を生産するほか、換金作物としてココナツ栽培を行っている。ほかに、島の海岸部では小規模漁業も行われている。島民の平均所得額は低く、同島はフィリピン国内で貧困率の最も高い地域のひとつである(Philippine Statistics Authority 2015)。

カルバヨグ市はサマル島内では最も人口規模の大きな市で、2010年現在の人口は17万2,078人である(Philippine Statistics Authority 2016)。カルバヨグ市の市街地とその周辺には、大聖堂、商業施設、州立大学、私立大学、長距離バスターミナル、空港があり、市とその周辺の町々の商業・交通・文化の中心地の役目を果たす。同島は、従来からフィリピンのなかでも人口密度の低い地域だったが、20世紀後半には、島内の開発の遅れにくわえ、自然災害や共産党ゲリラと国軍との衝突が相次ぎ、島を離れてマニラなどの都市へと移り住む人が目立って増えた(Hosoda 2007)。

図2にあるように、カルバヨグ市の65歳以上の人口は7,899人(2010年)で、市全体の人口の4.6%にあたる(Philippine Statistics Authority 2016)。これは、フィリピン全国 の平均値4.4%に比べると若干高い。また、図3のグラフが示すように、同市の年齢層別の人口を全国平均と比較すると、同市では5~14歳の人口が全国平均よりも1~2割程度高く、逆に20~34歳が全国平均よりも1~2割程度低い傾向が見られる。この現象は、同市では、学校教育を終えた男女はマニラなどの都市で仕事を探し、中年期以降にその一部が都市から戻るといった向都移動のパターンが住民の間にみられるためである。高齢になり介護が必要となった際には、都市でも農村でも自分の子どもいるところに身を寄せることが一般的である(Hosoda 2007)。

別の論文で記したように、カルバヨグ市だけでなく、フィリピンでは全般的に、高齢者ケアの担い手は家族である(細田 2012)。高齢の親の介護は子の義務との考え方が強く、家族がいるのに高齢の親を介護施設に入居させることは文化的なタブーとみなされている。しかし、貧困層の間では、家族構成員それぞれが生存レベルの暮らしを送っているため、家族が高齢の親と同居していない例もあるという(Abejo 2004)。また、フィリピン

では高齢者は社会の中で尊敬されるべき存在との意識が高い。特にサマール島のような地方では、人々は見知らぬ人であっても高齢者は大事に扱う慣習が強く残っている。そのため高齢者は、荷物を持ってもらう、席を譲ってもらうなどの簡単な手助けは周囲の人から受けられる。さらに、高齢者は健康上の支障のない限り、働ける間はできる範囲で働き続ける傾向がみられる。職場からは退いた場合でも、家事や身の回りのこと、コミュニティ活動に参加することは当然と考えられている。

行政側も、徐々にではあるが、高齢者の生活支援を進めている。全般的な状況としては、日本と比べると高齢化がそれほど進んでいないフィリピンでは、高齢者支援は市民の間の大きな関心事ではない。しかし、高齢者は医薬品や生活必需品等の購入、公共交通機関の運賃や宿泊施設利用料などが2割引となる経済的支援サービスや、高齢者同士の相互扶助・レクリエーション組織である「高齢者団体」(Senior Citizens' Association)の各自治体での設置など社会的な支援をすることが既に法律で定められている⁵。さらに、カルバヨグ市においては、貧困生活者と認定された60歳以上の市民に対して月500ペソ(約1,250円)が市から給付されている。

なお、高齢者ケアを専用とする施設の存在自体がまだ一般的でないフィリピンでは、高齢者介護の公的施設は極僅かしかない。カルバヨグ市にも国立・公立いずれの高齢者介護施設は存在しない。だが、カトリック教会のボランティア団体が身寄りのない高齢者のために市民からの寄付をもとに運営する施設が2カ所存在する。2015年2月現在、両施設にはそれぞれ10数人の高齢者が入居していた。

3. 帰還移民のケアに関する調査結果

以下では、筆者が2015年2月にカルバヨグ市にて実施した外国からの帰還移民についての質的調査の結果をまとめる。調査は、表1に示したように、外国で永住権を取得後に帰国したバリックバヤンたち8名と、OFWとして外国で働いた経験のある元OFWたち10名の計18名に対して筆者が直接面接を行う形で実施した。調査対象者の選定は、カルバヨグ市職員2名(1名は市の高齢者担当者、もう1名は市内の各バラングイ(最小行政区)の状況に詳しい経済振興担当者)に依頼した⁶。依頼時には、本論文の目的に沿って、年齢が50歳前後かそれ以上、長期(およそ6年以上)海外に滞在した経験のある人で、市街地と農村部の双方から対象者を選ぶように依頼した。面接候補者となった人たちには、筆者が事前に研究の目的を伝え、面接の許可を得てから面接を行った。面接は一人当たり30分~2時間半で、基本的に調査対象者の自宅で筆者が質問し対象者が口頭で答えるという形式で実施した。

調査対象者の属性、移動歴、同居者については表1に示したとおりである。18名中、10名が女性、8名が男性であり、年齢は47~96歳(平均57歳)、国外の滞在期間は7~45

年（平均17年）であった。また、住んでいる家や地区といった生活水準からすると、中間層とみられるのは7名（表の3～7と14～15）であり、残りの11名は低所得層と考えられる。

帰還後の再統合や高齢者ケアの観点からは、バリックバヤンと元OFWの間には差が見られるため以下では両者を分けて記述する。なお、以下の文中で、大カッコ（〔 〕）内の数字は表1の事例番号（No.）に対応している。

(1) バリックバヤン

米国などからの年金や蓄えた貯金等で生活する彼／女らは、帰国後、自営業または仕事をせずに地元で暮らすというパターンが主流である。渡航先としては、米国が8名中6名と圧倒的に多い。これは、図1で示されているように、カルバヨグ市に限らず、フィリピン全体でみられる傾向である。20世紀初頭から米国の植民地となったフィリピンでは、20世紀前半から米国に移住する人が多く、その傾向は1946年の独立後も続いた。現在でも、フィリピン人永住者が最も多くいるのは米国（2013年時点で314万人、フィリピン人永住者全体の65%）である（Commission on Filipinos Overseas 2013）。

面接をしたバリックバヤンたちの間で目立つのは、米国に移住した後、高齢になってカルバヨグ市に戻り、ボランティアや社交ダンスなどの趣味を楽しみながら暮らす人たちである〔2、5、6〕。聞き取りによると、20世紀後半、カルバヨグ市の中間層の若者たちの間では、米国での1965年移民法改正以降、米国移民となり米国で暮らすことに憧れる風潮が強まった。また、自分自身は米国移民申請しなかったが、子どもが米国移民となり、その子どもによって米国に呼び寄せられて米国移民となった例もある〔1、4〕。子どもによる呼び寄せで米国に渡った人は、米国では孫の世話をするなどして過ごすことが多い。反対に、親が米国市民であったために、米国に呼び寄せられた例もあった〔7〕。さらに、8例中2例は、国際結婚によって英国または台湾の永住権を獲得した例である〔3、8〕。年金や貯金をもとに暮らすバリックバヤンたちは一般に、豊かな生活を手に入れた人たちとみなされるが、必ずしも中間層になれるということではない。帰国後に事業に失敗したり、病気・ケガをしたりして裕福な暮らしを維持できなくなる例もある〔1、2、8〕。

高齢となった場合の同居者については、家族・親族と暮らすことが一般的といえる。だが、なかには敢えて家族・親族から離れて少人数で暮らすことを選択する例もある。英国人の夫の退職後はカルバヨグ市の農村部にある実家のそばで暮らすつもりだったが、親族や近所の人たちからの頼みごとが嫌になり、子どものいるセブ島に新たな家を建てて、そちらを中心に暮らすようになった例〔3〕や、米国滞在中に馴染んだ独立心の保てる生活様式のほうがよいと家族・親族から離れて暮らす例〔4、5、6〕がある。いずれにせよ、これら少人数で暮らす人たちも、日常生活で他の人の援助が必要になったり、病気等の緊急対応が要る場合に備え、近くに頼れる子どもがいたり〔3〕、同居する若者がいたり

[4]、妹や住み込みの家事労働者 [5、6] がいる。現在、妹と、家事労働者と暮らす女性の例を次に挙げる。

事例：エルサ（71歳）

カルバヨグ市生まれのエルサは、19歳から小学校の教員として働いた。1965年に米国の移民法が改正され、専門職従事者ならば米国の移民になれると聞き、移民申請を行った。「私はこの町に退屈していて、どこかに冒険したくて行った。アメリカはオープン・カントリー（移民にも機会が開かれている国）だと聞いていたから」。1969年にニューヨークに着いて、まず店員として働き始めたが、米国では仕事の能力のある人はきちんと認める国だと知り、勉強をしてシニア・アナリストの資格を取った。フロリダで働いたが、独りで暮らすのは辛いと家族のいるニューヨークに戻り、今度は会計士の資格を取り、会計士として働き始めた。

2013年に70歳になったことをきっかけに「もう十分仕事をした。これからは自分と人のために生きる」と会計士の仕事を辞めた。かつてから退職したら祖国フィリピンで老後を過ごす決めていた。そのため、2005年から一時帰国するたびに自分の店（印刷屋）を始める準備を整えていたので、帰国後すぐに店を開店させ、同様に米国から帰国した妹と一緒に店を経営している。

事業経営以上にエルサが力を入れているのは、高校の同窓会を通じてのボランティア活動である。出身校であるカルバヨグ市の私立高校の1959～60年卒業生で組織する同窓会の幹事となり、米国とカルバヨグの教会組織をつなぎ、米国で集めた募金を使いカルバヨグ大聖堂の修繕作業などを行っている。エルサを含む同窓会の67名（10人は既に死亡）のうち、約4分の1にあたる16名が米国移民となった。その後、4名がエルサのように退職後にカルバヨグ市に戻っている。同窓会メンバーたちは様々な記念パーティを開いたり、旅行を企画したりしている。エルサは、印刷店の共同経営者の妹と2人で両親の建てた実家で暮らしている。「アメリカで何でも自分でやっていたから、（カルバヨグに戻った今も）大勢の人と一緒に暮らしたいと思わない。洗濯物などは近所の人に頼んでやってもらう。自分の家では静かに暮らしたい」と、今の暮らしかたに満足していると語る。

エルサのように、バリックバヤンのなかには、自分の家族の多くが次々と米国あるいは別の外国や国内の都市に移住し、カルバヨグ市で暮らす人がいなくなってしまう、あるいは数人だけという例は少なくない。しかし、同市での退職後の暮らしを選んだ人たちの間では、外国では働くだけで楽しみが少ないが、カルバヨグには様々な楽しみがあり、それが自分たちの心身の健康にも良いと肯定的に考えている。調査対象者のなかには、本人が「ハウスメイト」(housemate) と呼ぶ、カルバヨグ市内に暮らす若者3名に自分の家

に無料で住ませ、代わりに、家事、送り迎え、来客の対応などを手伝ってもらい独り暮らしの高齢の女性もいる [4]。経済的な基盤が安定したバリックバヤンにとっては、物価が安く、高齢者を敬う文化のあるフィリピンの地方都市は、自分の思い描いた生活が可能となる場所と捉えられている様子である。そして、自分の周囲にいる人たちから手助けを得て、日々を過ごしているといえよう。

(2) 元OFW

先述のように、元OFWの場合は、外国で長年働いていてもその国の社会保障制度に加入することはないため、帰国後の経済基盤を自分で工夫して確保しなくてはならない。したがって、帰国後に新たな活路を見出すことが重要となっている。渡航先をみると、サウジアラビアなど中東諸国が10名中8名と多いが、これもバリックバヤンの場合と同様にカルバヨグ市が特殊ということではない。OFWの渡航先地域としては、中東でフィリピン人が大量に働き始めた1970年代後半から現在に至るまで、中東が第1位の座を占める。特に、1980年代までは中東がOFWの受け入れの約8割を受け入れていた。さらに、職種としては建築関係やサービス業（家事労働者を含む）に従事するフィリピン人が多い（細田2011c）。

帰国後、10名の元OFWたちは、1名を除き、帰国後もすべて経済活動に従事している。10名のなかには、国外で得た技術を帰国後に活かした仕事で生計を立てている例があり、海外就労がキャリアアップにも影響することを示している。たとえば、1998年から7年間サウジアラビアの建設現場で働いたという男性は、体調不良となり帰国したが、帰国後に自宅で溶接の仕事を始めた [10]。彼は、「サウジ帰り」(ex-Saudi) の溶接工としてカルバヨグ市やその周辺で評判が高い。それは、サウジアラビアなど海外の企業で数年間勤めていたことは、彼の技術が確かだという証拠と考える人がいるからだという。他方、海外経験が活かさない例もある。アラブ首長国連邦 (UAE) の家庭で家事労働者として2005年から7年間働いた女性は、帰国後に自分の庭先で惣菜屋を開いたが、周囲の他の惣菜屋との差別化をうまく図れずに、あまり利益を上げていない [18]。

元OFWの帰国後の同居者は家族であることが多い。外国の永住権を持つバリックバヤンと違い、契約労働者として外国で働くOFWの場合、外国での滞在年数には大きなばらつきがある。聞き取りによると、比較的長期間外国で働いた人の場合、自分の目標とした資金が貯まったとき、子どもの教育が完了したとき、そして高齢で働きにくくなったとき、外国滞在のひとつの区切りとなり、年齢的には40～60歳ぐらいになって帰国を決意する。帰国後は、自分の家族と暮らし、高齢になり世話人が必要となったら、子どもが面倒をみてくれると考えている人が多い。

ただし、元OFWのなかにも、地元子どもが一人も残っていないというケースがある。自分が国外で稼いだ収入で子どもたちに高等教育を受けさせ農漁業や単純労働以外の

仕事に就かせることは多くのOFWたちの夢とされる。しかし、その結果、子どもたちもOFWになったり、地元以外の場所に移動したりするという状況が発生する。下はそのような事例である。

事例：ワニータ（62歳）

カルバヨグ市で生まれたが、15歳のときにマニラで美容師をしていた姉のところへ身を寄せ、マニラで高校を卒業した。その後、サマール島出身の男性と結婚し5人の子どもが生まれたが、夫が突然病死したことから急遽、子どもたちを姉に預けて自分は生活費や子どもの教育費を稼ぐためにUAEで家事労働者となって働いた。「(雇用主の家族は)私の料理を気に入って、『死ぬまでうちで働いてほしい』と言われていた。その家族は私を大切に扱ってくれ、私は幸せだった」と語る。彼女の子どもたちはカルバヨグ市に戻り、そこで教育を終えると、UAEやその近隣諸国で就職先を見つけた。5人の子どものうち、娘1人は高校を中退し、地元でシングルマザーとなった。

50代から次第に膝や指が痛むようになり、高血圧も気になり始めた。重い鍋や家具を持ち上げるのも辛くなった。60歳になったとき、もう自分はOFW生活を引退する時期がきたと思い、帰国した。帰国後はカルバヨグ市で人を雇いパン屋を始めようとUAEやフィリピンで調理器具を購入したが、あてにしていた中東にいる子どもたちからの資金援助を断られ、その計画は中断している。それまでひとつの家族のように付き合ってきた姉夫婦は近年、相次いで二人とも死亡し、地元にいる自分の娘は病気で療養中である。現在は一人暮らしで、生活費にはSSSの年金(2,000ペソ、約5,000円)と子どもからの仕送り(4,000ペソ、約1万円)を充てている。

ワニータの中東在住の子どもたちは、いずれも中東で長期滞在を始めており、当分帰国する見込みはない。近所には義理の兄の子が住んでおり、時折、ワニータの様子を見に来る。OFWの場合、就労できなくなったら帰国せざるを得ないため、老後はフィリピンで過ごすことになる。多くは家族が面倒をみるが、OFWの家族のなかには家族メンバーが次々と海外で就労するなどして世界のあちこちに暮らす「トランスナショナル・ファミリー」になる例も珍しくない。そうした場合、高齢で帰国した元OFWの世話をする人がいないという事態も起こりえると、ワニータの例は示している。

4. 「高齢者+α」世帯

調査で得たデータから帰還移民の再統合と家族の形態について考察すると、次のようなことが暫定的にいえるだろう。

18名の帰還移民の再統合の経済的側面についてみると、彼／女らは、帰国後に新たな事業を始めたり、あるいはそこまでの資金がなくても日常の暮らしを続けられるレベルの所得はあった。一方、再統合の社会的側面をみると、バリックバヤン、元OFWのいずれでも、帰国後に家族と同居する場合も同居しない場合もあることが明らかになった。その理由には、家族・親族から離れて生活したいという個人の好みや、そもそも彼／女らの家族が国内外の各地で暮らすという「トランスナショナル・ファミリー」化現象がある。

次に、高齢者となった帰還移民のケアに着目すると、彼／女らが独りで暮らす場合、1、2名程度の人と同居する形態がみられる。ここでは、この形態を「高齢者 + a」世帯と呼ぶ。その同居者とは、甥など血縁関係のある人だったり、ハウスメートなど血縁関係のない人だったりする。また、住み込みの家事労働者などの場合もある。独り暮らしの高齢者世帯に、孫が居候したり、あるいは子どもや孫がすぐそばに住んで高齢者の日常生活を手伝ったりすることは、帰還移民のケースに限らず、移動をしたことのない高齢者の間でもみられることである (cf. 細田 2012)。こうした高齢者に同居者がつくのが当たり前のよう実践されているのは、フィリピンを含む東南アジアの「家族」や「世帯」の概念には、状況に応じて柔軟にメンバーを編成できる側面があるという地域の文化的特性が影響しているのかもしれない (cf. Carsten 2004; Janowski 2007)。

今回調査した帰還移民のケースからは、この「高齢者 + a」世帯が一般よりも多いように思われる。今後、より広範囲な調査が必要だが、国民の1割が国外に在住し、そしてまた、若者の人口割合も比較的高いフィリピンでは、こうした形態の世帯が広まることは想像に難くない。

さらに、帰還移民の一部には、老後のライフスタイルに関する価値観の変化もみられる。バリックバヤンと元OFWを比較した場合、バリックバヤンの方が、若者のハウスメートを置いたり、自分の意思で親族と同居せずに独立して暮らしたりするなど、より地元の考え方から離れたライフスタイルで老後の生活を送っている。その背景には、国外で長期に暮らしたバリックバヤンたちは彼／女らの経済基盤だけでなく、ライフスタイルや考え方といった文化的な側面も変化し、さらにまた、地元の人たちからも「バリックバヤンたちは違う」と特別視されやすいためではないかと思われる。

これまでフィリピンでは、帰還移民やそれ例外の人も含め、最貧困層を除いて高齢者は家族とともに暮らすと考えられてきたが、家族と同居するかたちだけではない高齢者のいる世帯もあることが分かった。調査地では、高齢者介護を高齢者専用の施設で行うという方法ではなく、高齢者と血縁者あるいは非血縁者の若者が暮らすパターンや、家事労働者など外部者の人を雇うことで、高齢者が独りきりにならない方法が取られている。政府の海外就労の推進もあり海外在住者が増え続けているフィリピンでは、今後、このような「高齢者 + a」世帯が増えると予想される。

おわりに

本稿は、海外就労者送り出し大国といわれるフィリピンにおいて、海外で長期間滞在した後に帰還した海外就労者のケア、特に海外就労者が高齢となった際のケアについて、サマル島カルバヨグ市で実施した質的調査に基づき、検証した。具体的には、調査対象者たちが①帰還後にどのように出身地域に再統合されたのか（されなかったのか）、そして②高齢となった場合、だれが日常のケアをしているのか、の2点について調べた。その結果、調査を行った帰還移民たちは経済的な面では、帰国後に大きな問題を抱えておらず、再就職して、または貯金や年金を使って暮らしている。一方、彼／女たちの社会関係をみると、多くは帰国後家族と同居しているが、一部は家族以外と暮らしている。後者には、個人的な好みで少人数で暮らしているケースと、長期間の海外滞在中に家族メンバーも地元を離れてしまったために帰国時に自分しか残っておらず、結果として誰か別の人（血縁者や非血縁者、住み込みの家事労働者など）と暮らすことになったケースとがあることが分かった。

本稿が「高齢者+ α 」世帯と呼ぶ、この後者のパターンについては今後さらに、都市部においても同様の調査をしたり、あるいは帰還移民に限らず一般的にも起こっている現象なのかについて検証したりする必要がある。今の時点で言えることは、国策として海外就労を推進してきたフィリピンにおいて、トランスナショナル・ファミリーが増えた結果、その海外就労者が帰国した後に、従来の家族によるケアが必ずしも行われているわけではない点である。同国からの海外就労者の流出は、将来渡航先や職種に変化はあれども、今後も右肩上がりに増加すると予想される。さらに増えるフィリピン人海外就労者の本国帰還と、彼／女らの高齢時のケアにいかに対応するかという方策を考えることは、送り出し大国ならではの課題である。そして、受け入れ国側も、フィリピンから人材を受け入れる場合、彼／女らの帰還後の生活と高齢時のケアについて配慮する必要があるのではないだろうか。

謝辞

本稿の調査は科学研究費補助金基盤研究(A)「東南アジアにおけるケアの社会基盤：＜つながり＞に基づく実践の動態に関する研究」（2013-2015年度、課題番号25243005）を受けて行われた。また、調査中は、カルバヨグ市職員のMs. Liza LegitimasならびにMs. Tessie Mumarの2名にお世話になった。さらに2名の査読者の方々からも貴重なコメントをいただいた。ここに記して謝意を述べたい。

¹ 先進国や中進国における外国人労働者の受け入れの増加が途上国の社会にひずみをもたらすと論じる理論のひとつに、グローバル・ケア・チェーン論がある（Hochschild

2000)。この理論は、世界の子どもたちのケアが誰によって担われているかに注目する。先進国や中進国の多くで女性の社会進出が進んだことにより、以前は主に女性による家庭内の無償労働として行われてきた子どもたちの日常の世話が途上国の女性を家事労働者として雇うことでまかなう事例が増えた。すると、途上国の女性たちが長期にわたり国外に在住することになるために、逆に家事労働者自身の子どもは母国の祖母や拡大家族によってケアされざるをえない、あるいは十分ケアされないという状況になっているという。これが、ケア労働のグローバルなチェーン（連鎖）だというものである。

² 国際移住機関（IOM）の定義によれば、再統合（reintegration）とは、移民が帰還した際、本国あるいは居住国の出身地域に再び包摂される、または再び出身地域の一員となること、あるいはその過程である。再統合には、文化的、社会的、経済的な側面があるとされる（Perruchoud and Redpath-Cross 2011: 82）。

³ フィリピン人の国外移動の歴史的展開については細田（2011c）で詳しく記したので、そちらを参照されたい。

⁴ OFWに対する年金額が低い現状を受けて、フィリピン政府は新たに年金額を増やしたいOFW向けに「Flex Fund」という年金プランなどを開設し、事態の改善に努めている（cf. Philippine Social Security System 2015）。

⁵ これら高齢者支援制度の詳細については細田（2012：4-5）を参照。フィリピンの高齢者支援は、個人個人に焦点を当てるよりもコミュニティ内で高齢者支援を行おうとするコミュニティ・アプローチが中心である（Galon, et al. 2007）。

⁶ 帰還者に関する統計や名簿は、国全体のレベル、自治体のレベルのいずれでも存在しない（Cruz, et al. 2015）。そのため、本調査では地域の事情に詳しい人に該当者を紹介してもらう方法をとった。

参考文献

- Abejo, Socorro D. 2004. Living Arrangements of the Elderly in the Philippines. Paper for 9th National Convention on Statistics, Manila, October 4-5, 2004.
- 安里和晃. 2011. 「多様な人材の包摂とグローバルなアプローチ」『労働鎖国ニッポンの崩壊—人口減少社会の担い手はだれか』安里和晃（編）, 333-342ページ. ダイヤモンド社.
- Asis, Maruja M.B. 2008. The Social Dimensions of International Migration in the Philippines: Findings from Research. In *Moving Out, Back and Up: International Migration and Development Prospects in the Philippines*, edited by Maruja M.B. Asis and Fabio Baggio, pp. 77-108. Quezon City: Scalabrini Migration Center.
- Asis, Maruja M.B. and Fabio Baggio. 2008. Introduction: Will Transnational Transfer Foster Development in the Philippines?. In *Moving Out, Back and Up: International*

- Migration and Development Prospects in the Philippines*, edited by Maruja M.B. Asis and Fabio Baggio, pp. 1-16. Quezon City: Scalabrini Migration Center.
- Carsten, Janet. 2004. *After Kinship*. New York: Cambridge University Press.
- Commission on Filipinos Overseas. 2013. Stock Estimate of Overseas Filipinos as of Dec. 2013. (<http://www.cfo.gov.ph/Stock%202010.pdf>)
- Cruz, Frances Antoinette Cruz, Janina Clare Tan and Yvan Ysmael Yonaha. 2015. Assisting the Reintegration of Philippine Return Migrants through Mobile Technology. http://graduateinstitute.ch/files/live/sites/iheid/files/sites/public_relations/geneva-challenge/2015_SemiFinalists/Paper43_AssistingReintegrationPhilippineReturn.pdf(アクセス日2015年12月3日)
- Galon, Ma. Margarita M., Florita R. Villar, Ma. Suzette M. Agcaoili, and Kenneth G. Ronquillo. 2007. Philippine Country Report: Community Services for the Elderly in the Philippines: A Collaboration of the Department of Social Welfare and Development and the Department of Health. Philippine Country Report for the 5th ASEAN & Japan High Level Officials Meeting on Caring Societies Tokyo, Japan, 27-30 August 2007.
- Go, Stella. 2010. *The Philippines and Return Migration: Rapid Appraisal of the Return and Reintegration Policies and Service Delivery*. Geneva: International Labour Organization.
- Guevarra, Anna Romina. 2010. *Marketing Dreams, Manufacturing Heroes: The Transnational Labor Brokering of Filipino Workers*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Hochschild, Arlie Russel. 2000. Global Care Chains and Emotional Surplus Value. In *On the Edge: Living with Global Capitalism*, edited by Will Hutton, Anthony Giddens, pp.130-146. London: Vintage.
- Hosoda, Naomi. 2007. *The Social Process of Internal Migration in the Philippines: A Case of Visayan Migrants in Manila*. Afrasia Working Paper Series 26.
- 細田尚美. 2011a. 「介護福祉分野における国際化：フィリピン人EPA候補者受け入れ施設の経験から」『香川大学インターナショナルオフィスジャーナル』2:15-24.
- . 2011b. 「送り出し国フィリピンにおける看護教育と看護師就労状況」『労働鎖国ニッポンの崩壊—人口減少社会の担い手はだれか』安里和晃（編）, 119-136ページ. ダイヤモンド社.
- . 2011c. 「海外就労先を開拓し続けるフィリピン」安里和晃（編）『労働鎖国ニッポンの崩壊—人口減少社会の担い手はだれか』179-194ページ. ダイヤモンド社.
- . 2012. 「アジアにおける高齢化と人の国際移動の現状：介護人材送り出し国フィ

- リピンでの社会的影響に着目して」『香川大学インターナショナルオフィス』3：1-18.
- Janowski, Monica. 2007. Introduction. In *Kinship and Food in South East Asia*, edited by Monica Janowski and Fiona Kerlogue, pp. 1-17. Copenhagen: NIAS Press.
- ロレンゾ, フェリイ・マリリン・E. 2009. 「グローバルな医療人材の交流—互恵的関係の構築に向けて」『始動する外国人材による看護・介護—受け入れ国と送り出し国の対話』安里和晃・前川典子(編), 20-25ページ. 笹川平和財団.
- 越智方美. 2010. 「フィリピン人移住家事労働者の帰還と再統合をめぐる政治」『ジェンダー研究』13：1-14.
- Parreñas, Rhacel Salazar. 2005. *Children of Global Migration: Transnational Families and Gendered Woes*. Stanford: Stanford University Press.
- Perruchoud, Richard and Jillyanne Redpath-Cross, eds. 2011. *Glossary on Migration*, 2nd edition. Geneva: International Organization for Migration.
- Philippine Social Security System. 2015. Overseas Filipino Workers SSS Coverage Program. https://www.sss.gov.ph/sss/DownloadContent?fileName=OFW_Coverage_Brochure.pdf(アクセス日2015年12月3日)
- Philippine Statistics Authority. 2015. Annual Per Capita Poverty Threshold, Poverty Incidence and Magnitude of Poor Families, by Region and Province: 1991, 2006, 2009 and 2012. <http://www.nscb.gov.ph/poverty/dataCharts.asp>(アクセス日2015年12月3日)
- . 2016. The 2010 Census of Population and Housing. <https://psa.gov.ph/statistics/census/population-and-housing>(アクセス日2016年1月13日)
- 佐藤千鶴子. 2009. 「医療労働者の国際移動と医療人的資源政策—南アフリカの事例」『立命館国際地域研究』29：13-32.

付録

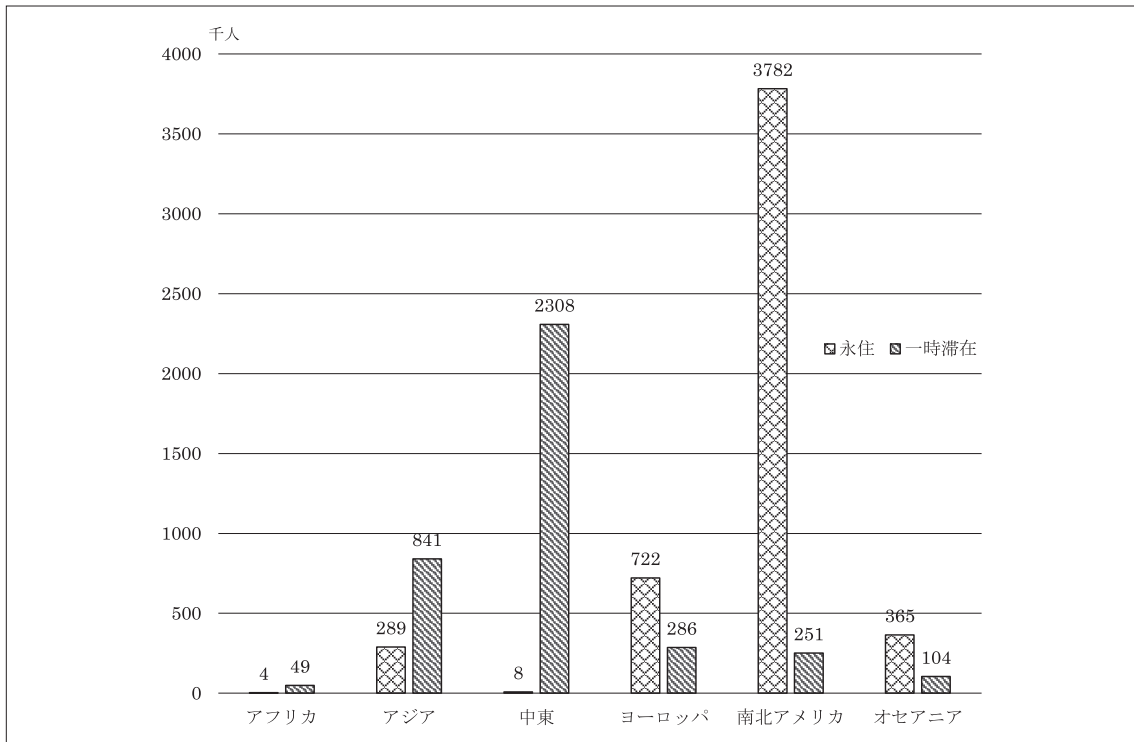


図 1：滞在地域別、滞在資格別、在外フィリピン人推定数（2013年）

出典：Commission on Filipinos Overseas 2013

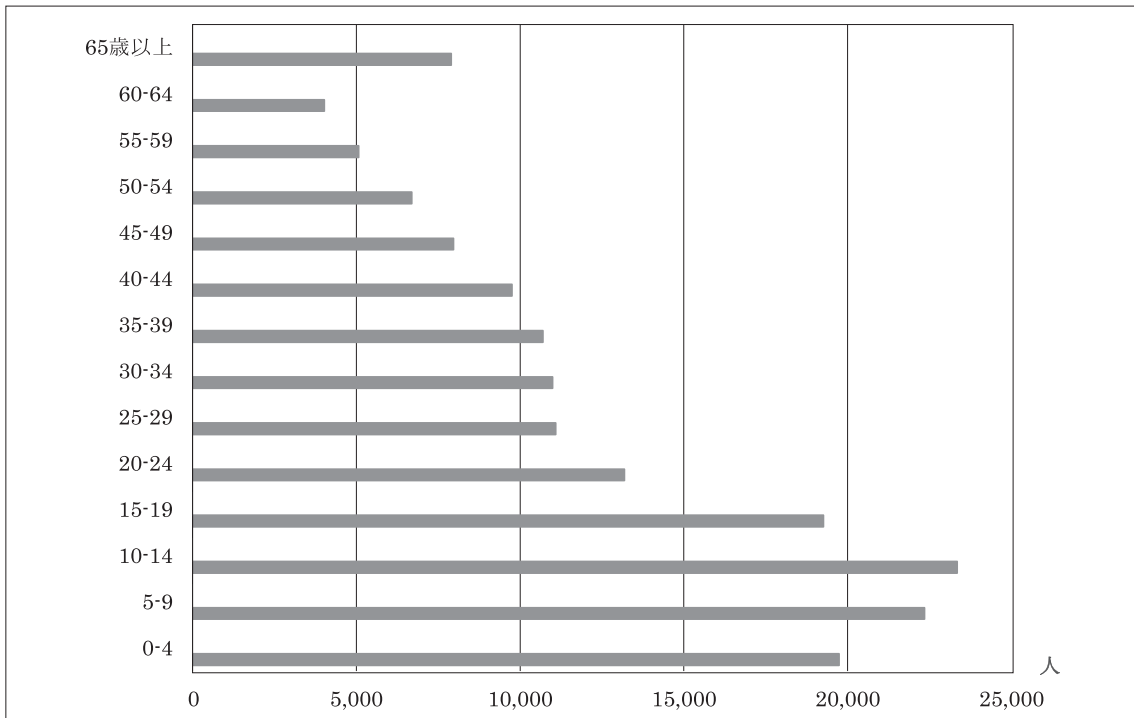


図 2：年齢層別カルバヨグ市人口（2010年）

出典：Philippine Statistics Authority 2016

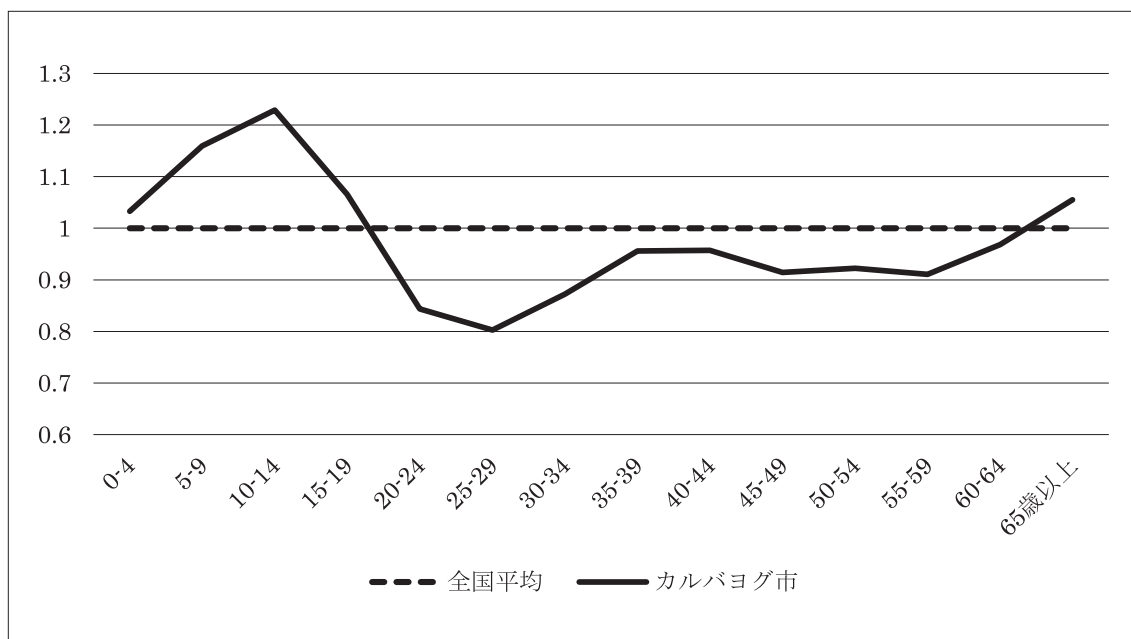


図3：フィリピン全国平均を1とした場合の年齢層別カルバヨグ市人口（2010年）

出典：Philippine Statistics Authority 2016

表1：調査対象者の聞き取り内容の概略

No.	性別	年齢	渡航先	滞在資格	渡航先の職業/仕事	滞在年数	現在の職業	現在の同居者*
1	女	96	米国	永住	孫の子守	15	無職	家族
2	男	65	米国	永住	ウェーター	8	無職	家族
3	女	57	英国	永住	家事全般	25	無職	夫
4	女	88	米国	永住	孫の子守	15	無職	ハウスメイト
5	女	71	米国	永住	会計士	45	自営業（印刷店経営）	妹
6	女	71	米国	永住	ウェーター	10	無職	家事労働者
7	男	51	米国	永住	自営業（車の販売）	36	自営業（不動産、レストラン経営）	家族
8	女	48	台湾	永住	工場作業員	14	無職	甥
9	男	47	カタール	一時	建設労働者	9	ホテル運転手	家族
10	男	58	サウジアラビア	一時	建設労働者	8	自営業（溶接）	家族
11	男	68	サウジアラビアなど	一時	電気技師	17	自営業（農業）	なし
12	女	52	サウジアラビア	一時	家事労働者	17	ホテル清掃員	家族
13	男	55	リビア	一時	機械技師	17	村長	甥
14	女	57	サウジアラビアなど	一時	薬剤師	12	自営業（レストラン経営）	家族
15	男	54	世界各地	一時	船員	22	自営業（仲買人）	家族
16	男	47	サウジアラビア	一時	店員	7	自営業（農業）	家族
17	女	62	UAE	一時	家事労働者	22	無職	なし
18	女	47	UAE	一時	家事労働者	7	自営業（惣菜販売）	家族

*複数の家族構成員が同居している場合は「家族」と記した。

Evaluation Report: Mini-workshop on the Introduction of Cooking Practice at Primary Schools in Brunei Darussalam

Rajiah Serudin*, Norhashima Hassan*, Hjh Salmah Hj Mohd Noor*, Nik Anni Tuah*, Miyuki Katoh**, Yasuyo Miyoshi**, Yumiko Takagi**, Masaaki Tokuda***, Naomi Hosoda****

*PAPRSB Institute of Health Sciences, Universiti Brunei Darussalam;

**Faculty of Education, Kagawa University;

***Faculty of Medicine, Kagawa University;

****Graduate School of Asian and African Area Studies, Kyoto University

1. Introduction

Childhood obesity is an alarming public health issue worldwide and Brunei is not exceptional. If the rising trend in overweight among children is not tackled effectively, those children will eventually grow up into obese adult. His Majesty's Titah has greatly called for the nation to tackle childhood obesity and engage in healthy lifestyle by practicing physical activities and consuming healthy food. The prevalence of obesity among the age group 10-19 years old in Brunei Darussalam is 17% (Ministry of Health, 2013). It is critical to nurture the healthy lifestyle behavior among primary school children and integrating healthy lifestyle in the primary school education curriculum.

School is the viable place where children spend number of good hours; and also it is the best setting to deliver interventions for the prevention and management of childhood obesity. One of the strategies to tackle childhood obesity problem in Brunei Darussalam particularly at school level is to introduce nutrition education via cooking demonstration and hands-on activity which will be piloted at one of the selected schools (Hosoda, et al, 2015). Thus prior to this intervention, this workshop was conducted to inform stakeholders and to welcome their valuable suggestions and feedbacks on the feasibility of the pilot study to be done.

This report provides a summary and evaluation of the mini-workshop hosted by Universiti Brunei Darussalam (UBD) Center for Advanced Research and Pengiran Anak Puteri Rashidah Sa'adatul Bolkihah (PAPRSB) Institute of Health Sciences, Universiti Brunei Darussalam, in collaboration with Kagawa University, Japan, on February 13th, 2015. The workshop was held at a government primary school and

attended by teachers from ten primary schools comprised of five government and five private schools. The workshop was designed primarily for Science Teachers of Primary Schools.

2. Workshop Objectives and Contents

The mini-workshop is aimed to provide a platform in development of curriculum based UBD nutrition model for prevention of childhood obesity by adapting Kagawa Model through practical training approach for teachers and researchers. The objectives were:

- To provide practical knowledge and skills in planning and implementing curriculum based cooking practice among teachers at primary schools in Brunei Darussalam;
- To identify the challenges in developing curriculum based UBD nutrition model for prevention of childhood obesity in Brunei Darussalam; and
- To spawn local and international network among stakeholders and researchers in training and research for prevention of childhood obesity.

The mini-workshop consisted of three components; namely, explanatory presentation, cooking demonstration, and small group discussion (see APPENDIX I for the program). At the end of the workshop, the participants were asked to fill up the evaluation survey forms.

Explanatory Presentation

At the beginning, Dr Nik Tuah highlighted the objectives of the workshop. Dr Naomi Hosoda presented the overview of home economics education in Japan, and was followed by Ms Yasuyo Miyoshi's explanation on home economics classes conducted in Japan based on her experiences.

Cooking Demonstration

The cooking demonstration was facilitated by Professor Miyuki Katoh who specialized on home economics education and Ms Miyoshi, a postgraduate student studying

home economics education assisted by the team from Kagawa University. There were three dishes (i.e., Salad sushi, beaten egg soup, and marinated spinach) in the demonstration. The decision of the menu was based on the following points¹ (see APPENDIX II for recipe):



Photo 1 : Overview of Pilot Study by Dr Tuah



Photo 2: Cooking demonstration by Prof Katoh (left)

- Good taste without much use of oil: The team from Kagawa University aimed at introducing healthy and tasty non-fried dishes considering Brunei dishes tend to use a large amount of oil in their menus.
- Good presentation with natural colors of ingredients: As tastefulness comes with good presentation of dishes, colorfulness was given an importance. Since March 3rd is the Dolls' Day (or Girls' Day) in Japan, they decided to make salad sushi as the main dish.
- Variety of vegetables: A wide range of fresh vegetables are available in the market in Brunei Darussalam. Thus it was easy to use various kinds of vegetables in the dishes to promote healthy dishes.

◆ Salad Sushi (Chirashi-zushi : ちらしずし)

Salad sushi or “chirashi-zushi”, which literally means sprinkled sushi, is vinegared rice topped or mixed with a variety of colorful ingredients. Chefs can add any vegetable or fish or other ingredients of their choice. They, however, need to take into consideration the color-combination of toppings and make it as colorful as possible. In this workshop, they used carrots, long beans, thin omelet, nori seaweed,



Photo 3 : Salad Sushi (left), Beaten Egg Soup (right) and Marinated Spinach (top) dishes, placed on cloth specially designed for Doll's Day

cheddar cheese, deep fried curd tofu and mushroom as toppings.

◆ Beaten Egg Soup (Kakitama-jiru : かきたま汁)

It is simple egg drop soup and its taste is light, natural, and low in calories. The basic ingredients of the soup are egg, dashi (kombu seaweed and/or dried bonito flakes), soy sauce, and starch. Many prefer to add also some greens like chopped spring onion.

◆ Marinated Spinach (Horenso no Ohitashi : ほうれん草のおひたし)

This simple spinach dish with soy sauce with dried bonito flakes is a popular side dish in Japan. It is simple yet rich in *umami* (strong savoury flavour). Spinach, containing a large amount of minerals, iron and fiber, is also a great addition to any diet.

Small Group Discussion

After the cooking demonstration, the participants were divided into four groups and exchanged their thoughts within each group for the Healthy Living Practices (HeLP) program. The HeLP program has been developed by PAPRSB Institute of Health Sciences, Universiti Brunei Darussalam, in response to the escalating number of children who are overweight. The aim is to promote healthy living practice through adopting healthy food preparation and cooking demonstration. This program is focused on primary school children, teaching nutrition education and hands on activities, integration into the science subject. The group discussion focused on three questions as follows:

- What are the benefits of the HeLP program?
- Discuss the challenges of the HeLP program?
- Discuss the strategies to overcome the challenges of the HeLP program

The mini-workshop ended with group presentation and wrap-up interactive session, moderated by Dr Nik Tuah and Professor Yumiko Takagi.

Mini-workshop Evaluation

After the mini-workshop, the participants were emailed with evaluation forms for the opportunity to express their level of satisfaction from the mini-workshop conducted.

However, only eight teachers responded. Nevertheless, their valued feedback and comments on the workshop were analyzed.

The evaluation questionnaire² was built around various aspects of the workshop (see APPENDIX III for the completed questionnaire).

3. Results of the Mini-workshop

The mini-workshop was evaluated in two sections: results of the mini-workshop survey to find out the overall evaluation of the mini-workshop, and results of the small group discussion to find out how participants understand the concept of HeLP. Aside from these sections, the organizers interviewed participants individually during the mini-workshop.

Summary of Findings

All the teachers who attended the mini-workshop enjoyed it when they were asked verbally and the mini-workshop has created awareness on the importance of healthy nutrition in the prevention of obesity among school children in Brunei Darussalam. After the mini-workshop, eight teachers gave positive written feedback regarding the contents, design and facilitation of the mini-workshop.

All the eight teachers agreed that the contents of the mini-workshop were relevant and meeting their needs and expectations as teachers involved in teaching the science subject (Table 1 and 2). They also agreed that the facilitators were well prepared and were helpful during the facilitation of the small group discussion (Table 3). They were able to accomplish the objectives of the mini-workshop and to apply knowledge and



Photo 4: Participants serving dishes



Photo 5: Group presentation

skills gained from the mini-workshop to their schools settings (Table 4 and 5). They have familiarized themselves with the idea of HeLP and identified its challenges as well as how to overcome them, which can be valuable information in developing curriculum based UBD nutrition model for prevention of childhood obesity in Brunei Darussalam (Table 7 and 8).

The most interesting thing that captured their attention was the cooking demonstration on the preparation of healthy food for the school children by researchers from Kagawa University. They were very happy to share the skills of preparation and cooking of healthy food to their colleagues in schools. They also enjoyed the tasting of the food. In the future, it would be beneficial to get the participants to be involved with the cooking activities (Table 6). They found the mini-workshop was very interactive and the overall rated was good (Table 7). However, they felt some of the pictures in Japanese need to be translated in English to enhance better understanding of the contents of the mini-workshop (Table 6).

Answers of the Eight Respondents of the Questionnaire Survey

◆ **Table 1 : Responses to Item Q1 to Q5 (Workshop Contents)**

	Total Mean (SD)	Neither agree or disagree N (%)	Agree N (%)	Strongly Agree N (%)	% of answers between 4 – 5
1. I was well informed about the objectives of this workshop.	4.13 (0.35)	–	7 (87.5)	1 (12.5)	100.0
2. This workshop lived up to my expectations.	4.00 (0.76)	2 (25.0)	4 (50.0)	2 (25.0)	75.0
3. The content is relevant to my job.	3.88 (0.64)	2 (25.0)	5 (62.5)	1 (12.5)	75.0
4. The program content met my needs.	3.88 (0.64)	2 (25.0)	5 (62.5)	1 (12.5)	75.0
5. Length of the workshop was adequate	3.75 (0.46)	2 (25.0)	6 (75.0)	–	75.0

◆ **Table 2 : Responses to Item Q6-Q10 (Workshop Design)**

	Total Mean (SD)	Neither agree or disagree N (%)	Agree N (%)	Strongly Agree N (%)	% of answers between 4 – 5
6. The workshop objectives were clear to me	4.13 (0.35)	–	7 (87.5)	1 (12.5)	100.0
7. The workshop activities stimulated my learning.	4.00 (0.00)	–	8 (100.0)	–	100.0
8. The activities in this workshop gave me sufficient practice and feedback.	3.88 (0.64)	2 (25.0)	5 (62.5)	1 (12.5)	75.0
9. The difficulty level of this workshop was appropriate.	3.75 (0.46)	2 (25.0)	6 (75.0)	–	75.0
10. The pace of this workshop was appropriate.	3.88 (0.35)	1 (12.5)	7 (87.5)	–	87.5

◆ **Table 3 : Responses to Item Q11-Q18 (Workshop Instructors (Facilitators))**

	Total Mean (SD)	Neither agree or disagree N (%)	Agree N (%)	Strongly Agree N (%)	% of answers between 4 - 5
11. Content was presented clearly and effectively	4.38 (0.52)	–	5 (62.5)	3 (37.5)	100.0
12. The instructor was well prepared.	4.38 (0.52)	–	5 (62.5)	3 (37.5)	100.0
13. The instructor was helpful.	4.38 (0.52)	–	5 (62.5)	3 (37.5)	100.0
14. The instructor was responsive to questions/comments	4.38 (0.52)	–	5 (62.5)	3 (37.5)	100.0
15. Teaching aids/ audiovisuals were used effectively	4.13 (0.35)	–	7 (87.5)	1 (12.5)	100.0
16. Teaching style was effective	4.00 (0.00)	–	8 (100.0)	–	100.0
17. Content met stated objectives	4.13 (0.35)	–	7 (87.5)	1 (12.5)	100.0
18. Content presented was applicable to my practice	3.88 (0.64)	2 (25.0)	5 (62.5)	1 (12.5)	75.0

◆ **Table 4 : Responses to Item Q19-Q20 (Workshop Result)**

	Total Mean (SD)	Neither agree or disagree N (%)	Agree N (%)	Strongly Agree N (%)	% of answers between 4 - 5
19. I accomplished the objectives of this workshop.	4.00 (0.54)	1 (12.5)	6 (75.0)	1 (12.5)	87.5
20. I will be able to use what I learned in this workshop	3.88 (0.64)	2 (25.0)	5 (62.5)	1 (12.5)	75.0

◆ **Table 5 : Responses to Item Q21 (Self-paced Delivery)**

	Total Mean (SD)	Neither agree or disagree N (%)	Agree N (%)	Strongly Agree N (%)	% of answers between 4 - 5
21. The workshop was a good way for me to learn this content.	4.00 (0.54)	1 (12.5)	6 (75.0)	1 (12.5)	87.5

◆ **Table 6 : Answers to Open Ended Questions**

Question	Answers
The aspects of the workshop that need to be improved	<ul style="list-style-type: none"> • <i>To have more time focused on practical as opposed to spending more time listening to lecture.</i> • <i>To include hands-on activity with the participant rather than just demonstrations</i> • <i>To include local foods and to show alternative means to cook them in a healthy way</i> • <i>To conduct the workshop during the working hours (in the afternoon) rather than conducted on Friday</i> • <i>To translate the slides (Japanese) to English</i> • <i>To provide a translator for the facilitators that cannot speak in English</i>
The aspects of the workshop that were the most useful	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Enjoyed the methodology of the Japanese chef to use healthier ingredients in cooking and to improve my hygienic practices in the kitchen.</i> • <i>Showed how to prepare healthy food for the kids.</i> • <i>Share awareness towards obesity.</i> • <i>It was conducted in a small group.</i> • <i>It was conducted on Friday.</i> • <i>The instructors shared and demo healthy recipes</i> • <i>Presentation (a chance for us to give feedback what we have covered during the course)</i> • <i>The cooking session and tasting the foods.</i> • <i>The concern of Brunei Darussalam to reduce obesity and also to inculcate healthy eating habits in our student' s life.</i> • <i>Increases knowledge about nutrition in everyday life. More information on healthy food, proper diet and healthy way.</i> • <i>The mind-opening lecture from friendly lecturer about how kids these days are more exposed to unhealthy food – that was sad too, knowing that my own children are also introduced greatly on unhealthy eating from us parents as well. Loved the cooking part & eating part.</i> • <i>Well organized, food was decent and interactive.</i>
The aspects of the workshop that were the least useful	<ul style="list-style-type: none"> • <i>The Japanese presenters would have benefited from the use of a translator with a neutral accent.</i> • <i>It was conducted on Friday.</i> • <i>Presentation for each group. Representatives were only repeating what we discussed earlier and repeating what the lecturer mentioned.</i>
Recommendation and suggestions of the workshop is to be repeated	<ul style="list-style-type: none"> • <i>To have more opportunities to practice what we have been taught would have given us a deeper understanding of the workshop.</i> • <i>More cooking demonstrations</i> • <i>The participants to be given chance to cook (participate on the hands-on activity)</i> • <i>To have the slides in English, rather than in Japanese</i> • <i>A better seating arrangement of groups to ensure everyone participates during presentation and listening tentatively.</i> • <i>Workshop to be conducted during office hours and not on a Friday.</i>

◆ **Table 7 : Overall rating of the workshop**

	Excellent (%)	Good (%)	Average (%)	Poor (%)
Overall rating of the workshop	2 (25)	6 (75)	0 (0)	0 (0)

Results of the Group Discussion on HeLP

◆ **Table 8 : Findings from the three groups were summarized in the table below :**

Group	Benefits	Challenges	To overcome challenges
1	<ul style="list-style-type: none"> • Better understanding towards nutrition • To reduce obesity • To avoid disease such as diabetes, hypertension and heart disease • To prepare kids with survival skills and build up confidence in them 	<ul style="list-style-type: none"> • Budget constraints • Safety concerns from both parents and teachers • Time constraint • Need assistant to monitor kids during practical session • Hygiene 	<ul style="list-style-type: none"> • Sharing costs among students • Teach students on safety precaution before session starts • Set up a “cooking club” to avoid time constraint • Early preparation of some ingredients at home
2	<ul style="list-style-type: none"> • To inculcate and instill a healthy lifestyle into our younger generation • To know the importance of a balanced diet • To reduce the rate of obesity • To prevent non-communicable diseases 	<ul style="list-style-type: none"> • Time frame with SOW • Parents support and involvement • Lack of facilities • Preference to accessible fast food (diverting) 	<ul style="list-style-type: none"> • Reschedule the SOW to adapt with HeLP in a smaller scale • Arrange meeting, communication and awareness on the importance of HeLP • Fund raising, sponsors and parent support • Change the mindset from the early stage. Be a role model and set examples.
3	<ul style="list-style-type: none"> • Awareness of obesity • Guidelines given on how to prepare healthy food and safety precautions 	<ul style="list-style-type: none"> • Less moral supports • Difficulties in changing their lifestyles • Budgets • Facilities, such as venue and utensils 	<ul style="list-style-type: none"> • Collaborations with PT and society • Healthy cooking contests • Healthy food week
4	<ul style="list-style-type: none"> • Awareness of healthy living • Avoidance of too much expenditure • Prevention from different kinds of chronic diseases • Family bonding • Food preparation 	<ul style="list-style-type: none"> • Financial aspect • Genetics (hereditary) • Time element • Environmental aspect 	<ul style="list-style-type: none"> • Fundraising projects • Early-age awareness programmes • Special activity week

4. Conclusion and Future Prospects

This mini-workshop aimed to show primary school teachers the importance and effective ways to teach how to prepare healthy food through cooking demonstration. According to the feedbacks from the teachers attending the mini-workshop, beneficial changes in knowledge, attitude and behavior were observed amongst them. Respondents to the evaluation questionnaires commented that they were able to accomplish the objectives of the mini-workshop and to apply knowledge and skills gained from the mini-workshop to their schools settings in the future. The mini-workshop turned out to be an opportunity in which the participants learned that demonstration of different types of cooking and healthy food preparation is a stepping stone towards changing the ways we prepared food at home for their family. The mini-workshop demonstrated that food can still be tasty and presented the way we like it, and that it is only way slightly different and we can make it much healthier. The

evaluation results also identified possible challenges in developing curriculum based UBD nutrition model for prevention of childhood obesity in Brunei Darussalam

The results of the mini-workshop have led to new experimental projects. One of them is a pilot study at a private primary school which started August 2015. It aims to assess the feasibility of integrating 4-week healthy food demonstration program into the current science subject in improving knowledge, attitude and behavior towards healthy eating among primary school students of year 4 in Brunei Darussalam. The objectives include: 1) to identify if there is any significant changes in food consume pattern in the pre and post intervention period both control and intervention group, and 2) to identify if there is any significant changes in behavior, attitude and perception towards inculcating healthy living practices in both group (control and intervention group).

As such, the mini-workshop had positive impacts for those who had participated. Thus mini-workshops on cooking practices like this case study are strongly recommended as a way to provide practical knowledge and skills in planning and implementing curriculum based cooking practice among teachers at primary schools in Brunei Darussalam, and to spawn local and international network among stakeholders and researchers in training and research for prevention of childhood obesity.

[Acknowledgement]

The mini-workshop was partly supported by Bilateral Joint Research Project of Japan Society for Promotion of Sciences (JSPS) between July 2013 and March 2015, entitled “the international contribution through the comparative research on diabetes mellitus and obesity in Brunei Darussalam and Japan”. We would also like to thank Department of Schools, Ministry of Education, Brunei Darussalam, for supporting this mini-workshop.

¹ Some Japanese ingredients were substituted with locally available ingredients in Brunei Darussalam. For example, instead of using grain vinegar, they used citrus fruits to add sour flavor which salad sushi needs. Also, in order to increase the richness in taste when using less-sticky jasmine rice (instead of using Japanese rice) for salad sushi, they added a small amount of processed cheese to the vinegared rice. In addition, they substituted non-halal Japanese ingredients such as cooking rice wine and instant dashi in powder form with locally available items.

² The questionnaire was adopted from: Sample Workshop Evaluation Questionnaire, which was retrieved from: http://enhancinged.wgbh.org/pdfs/wkshop_evaluation.pdf

(accessed February 17, 2015).

References

Hosoda, Naomi, Yumiko Takagi, Miyuki Katoh, Salmah Hj Mohd Noor, Rajiah binti Haji Serudin, Roseyati Yaakub, Nik A. A. Tuah, Masaaki Tokuda. (2015). Nutrition Education in Brunei Darussalam: Current Status and Challenges. *Journal of Kagawa University International Office*, 6: 1-14.

Ministry of Health. (2013). *Brunei Darussalam National Multisectoral Action Plan for the Prevention and Control of Non-Communicable Disease (BruMAP-NCD)*. Bandar Seri Begawan: Ministry of Health, Brunei Darussalam.

APPENDIX I Mini-workshop Program

Date : Friday, 13 February 2015

- 7:45 Registration and coffee
- 8:30 Opening remarks
- 8:45 Overview of Pilot Study
By Dr Nik Tuah
- 9:05 Home Economics and Cooking Practice in Japan
By Dr Naomi Hosoda and Ms Yasuyo Miyoshi
- 9:30 Practical Session (cooking class demonstration and/or video showing)
By Professor Miyuki Katoh
- 10:45 Wrap up and feedback
By Dr Nik Tuah and Professor Yumiko Takagi
- 11:30 Closing Remarks



Participants and organizers of the mini-workshop

APPENDIX II – Recipes of Dishes Prepared for the Cooking Demonstration

MENU	INGREDIENTS	INSTRUCTIONS
Salad Sushi (4 servings)	Rice 400 g Sushi Vinegar 70ml rice vinegar 40 g sugar 12 g salt 10ml Lemon juice 5ml lime juice Mushrooms (shiitake) 2 dried mushrooms 150ml dashi (see below) 8 g sugar 30ml soy sauce Carrot 50g Long beans 50g Cheddar cheese 30g Deep fried curd tofu 30g deep fried curd tofu 150ml dashi 8 g sugar 30ml soy sauce Thin Omelets 1 egg Pinch salt Vegetable oil	Salad Sushi 1. Prepare sushi rice. 2. Soak dried shiitake mushrooms in cold or lukewarm water, remove stems, and squeeze out water. Combine dashi and seasoning in a pot, add shiitake, and simmer until sauce is almost gone. Slice shiitake mushrooms thinly. 3. Beat eggs with pinch salt, and strain. Heat a square omelet pan, pour in a small amount of the egg and spread evenly. When surface is dry, turn over, and cook briefly. Make 3-4 sheets, and cool. Cut into 2-3 portions, and slice into fine strips. 4. Cut Cheddar cheese, boiled carrot, boiled long beans into about 1cm wide pieces. 5. Combine dashi and seasoning in a pot, add deep fried curd tofu, and simmer until sauce is almost gone. Slice shiitake mushrooms thinly. 6. Combine with sushi rice, and mix. Scatter rest of ingredients to decorate colorful.
Beaten Egg Soup	Soup 600ml dashi 5 g salt 20ml soy sauce Starch-water mixture 10 g spring onion	Dashi (Basic Stock) 1. Wipe Kombu kelp lightly with a well-wrung damp cloth to clean. 2. Place water and Kombu in a soup pot over medium heat. Remove Kombu just before water reaches a boil. 3. Add 1/2/3 oz. water to keep from boiling. 4. Add bonito flakes. When the water boils, remove from heat at once. Skim the surface sink to the bottom, strain through a cheesecloth-lined sieve. Beaten Egg Soup 1. Beat eggs lightly. 2. Place dashi, salt, and soy sauce in a soup pot, and bring to a boil. 3. Add starch-water mixture gradually to thicken. 4. Swirl in beaten egg, rotating the pot. Stare lightly 5. Add spring onion and turn off heat.
Marinated Spinach	200g spinach A little soy sauce Bonito	1. Wash spinach thoroughly, especially the stems and parboil in ample, lightly salted water until just tender. Rinse in cold water, and let soak for 10 minutes. 2. Squeeze water from spinach, and cut into 5cm lengths. 3. Dress spinach with soy sauce and bonito.

APPENDIX III – Evaluation Questionnaire

Participant Name : _____

School : _____

Contact Number & Email Address : _____

Job Title / Subject : _____

Number of years in present position : < 1 1 – 3 3 – 5 5+

Instructions

Please shade your response to the items, as shown in the example below.

Rate aspects of the workshop on a 1 to 5 scale:

1=Strongly disagree 2=Disagree 3=Neither agree nor disagree 4=Agree

5=Strongly agree

No	Criteria	Strongly Disagree	Disagree	Neither agree nor disagree	Agree	Strongly Agree
Example	I enjoyed the workshop	1	2	3	4	5

Your feedback is sincerely appreciated. Thank you.

A. WORKSHOP CONTENT (Please shade your response to each item)

No	Criteria	Strongly Disagree	Disagree	Neither agree nor disagree	Agree	Strongly Agree
1.	I was well informed about the objectives of this workshop.	1	2	3	4	5
2.	This workshop lived up to my expectations.	1	2	3	4	5
3.	The content is relevant to my job.	1	2	3	4	5
4.	The program content met my needs.	1	2	3	4	5
5.	Length of the workshop was adequate	1	2	3	4	5

B. WORKSHOP DESIGN (Please shade your response to each item)

No	Criteria	Strongly Disagree	Disagree	Neither agree nor disagree	Agree	Strongly Agree
6.	The workshop objectives were clear to me.	1	2	3	4	5
7.	The workshop activities stimulated my learning.	1	2	3	4	5
8.	The activities in this workshop gave me sufficient practice and feedback.	1	2	3	4	5
9.	The difficulty level of this workshop was appropriate.	1	2	3	4	5
10.	The pace of this workshop was appropriate.	1	2	3	4	5

C. WORKSHOP INSTRUCTOR (FACILITATOR)

(Please shade your response to each item)

No	Criteria	Strongly Disagree	Disagree	Neither agree nor disagree	Agree	Strongly Agree
11.	Content was presented clearly and effectively	1	2	3	4	5
12.	The instructor was well prepared.	1	2	3	4	5
13.	The instructor was helpful.	1	2	3	4	5
14.	The instructor was responsive to questions/comments	1	2	3	4	5
15.	Teaching aids/audiovisuals were used effectively	1	2	3	4	5
16.	Teaching style was effective	1	2	3	4	5
17.	Content met stated objectives	1	2	3	4	5
18.	Content presented was applicable to my practice	1	2	3	4	5

D. WORKSHOP RESULTS (Circle your response to each item.)

No	Criteria	Strongly Disagree	Disagree	Neither agree nor disagree	Agree	Strongly Agree
19.	I accomplished the objectives of this workshop.	1	2	3	4	5
20.	I will be able to use what I learned in this workshop	1	2	3	4	5

E. SELF-PACED DELIVERY (Please shade your response to each item)

No	Criteria	Strongly Disagree	Disagree	Neither agree nor disagree	Agree	Strongly Agree
21.	The workshop was a good way for me to learn this content.	1	2	3	4	5

How would you improve this workshop? (Please shade your response to each that apply)

Example : I enjoyed the workshop

<input type="checkbox"/>	Provide better information before the workshop.	<input type="checkbox"/>	Make the workshop less difficult.
<input type="checkbox"/>	Clarify the workshop objectives.	<input type="checkbox"/>	Make the workshop more difficult.
<input type="checkbox"/>	Reduce the content covered in the	<input type="checkbox"/>	Slow down the pace of the workshop.
<input type="checkbox"/>	Increase the content covered in the workshop.	<input type="checkbox"/>	Speed up the pace of the workshop.
<input type="checkbox"/>	Update the content covered in the workshop.	<input type="checkbox"/>	A lot more time for the workshop.
<input type="checkbox"/>	Improve the instructional methods.	<input type="checkbox"/>	Shorten the time for the workshop.
<input type="checkbox"/>	Make workshop activities more stimulating.	<input type="checkbox"/>	Improve the tests used in the workshop.
<input type="checkbox"/>	Improve workshop organization	<input type="checkbox"/>	Add more video to the workshop.

What other improvements would you recommend in this workshop?

What did you like most about the workshop?

What specific things did you like least about the workshop?

If the workshop was repeated, what should be left out or changed?

Overall I would rate this workshop as:

Excellent Good Average Poor

Thank you for your time

食品の安全・機能解析教育に関する体験学習型インターンシップ (バンコック・タイ) の実践報告、JASSO 短期派遣プログラム

香川大学 農学部

川村 理、田村 啓敏、小川 雅廣、Peter Lutes

Practice Report of the On-site Training Program about the Education of Food Safety and Functional Analysis Program (Bangkok Thailand), JASSO Short-term Visiting Program

Faculty of Agriculture, Kagawa University

Osamu Kawamura, Hirotohi Tamura, Masahiro Ogawa, Peter Lutes

要 旨

香川大学農学部では学部生や大学院生に対し、JASSO(独立行政法人日本学生支援機構)短期派遣プログラム(SVプログラム)から奨学金の支給を受けさせて、食品の安全・機能解析教育に関する体験学習インターンシップ(バンコック・タイ)を毎年11月に実施しており、2015年度で8回目を迎えた。本インターンシップは、参加する学生をJASSO短期受入れプログラム(SSプログラム)で夏季に渡日した外国人留学生と密接に交流させ、海外派遣前に事前教育を行った後に、インターンシップに参加させることで教育効果を高めることを特徴とする。本インターンシップ参加学生の約2割は、その後、長期留学(3ヶ月以上)しており、長期留学に結びつく優れたプログラムである。また、2016年度からは、タイ・カセサート大学からも認知され、タイ人と日本人学生が共に英語で食品の安全・機能解析を学ぶ国際共同教育プログラムへと発展する予定である。香川大学の国際教育プログラムとして位置付けられる。

キーワード：食品の安全、SVプログラム、SSプログラム、体験学習型インターンシップ、国際共同教育

1. はじめに

食品の安全・機能解析教育に関する体験学習インターンシップ(バンコック・タイ) JASSO(独立行政法人日本学生支援機構)短期派遣プログラム(以下SVプログラム)

は、農学部では、3年次後期に配当されている高学年向けの科目である共通展開科目（研究者や専門職業人に不可欠な倫理観、国際感覚などを身につけるなどのための科目区分）の国際インターンシップ（2単位）として、位置付けられている。JASSOからの学生奨学金の支援を受ける前、2008年度から私費参加で、田村啓敏教員が主体となり、農学部食品科学コースの3年生の学生を中心に6-8名程度の規模で実施し、2011年度からはJASSOのSVプログラムに応募・採択され、発展してきたプログラムで、2015年度で8回目を迎えた。2011年度からは、上級コースとして修士1年生以上対象の研究交流を中心とした海外研修プログラムを実施し、中国に4-8名程度の学生を派遣してきた。また、2014年度からは、初級コースとして学部1～2年生対象の英語学習体験プログラムで7-8名程度の学生を派遣している。2014年度以降、本プログラムでは、学部と大学院修士課程の全学年が学べる体制を構築し、香川大学 農学部でのグローバル人材育成プログラムと位置付けられている（図1、日本学生支援機構ウェブマガジン『留学交流』2015年4月号より引用）。SVプログラムの全体の概要については、川村ら（2015）に記載されているので、そちらを参照してほしい。本稿では、2015年度に実施した学部3年生以上対象の体験学習型インターンシップ（バンコック・タイ）の実施内容の報告と今後の発展性について述べる。

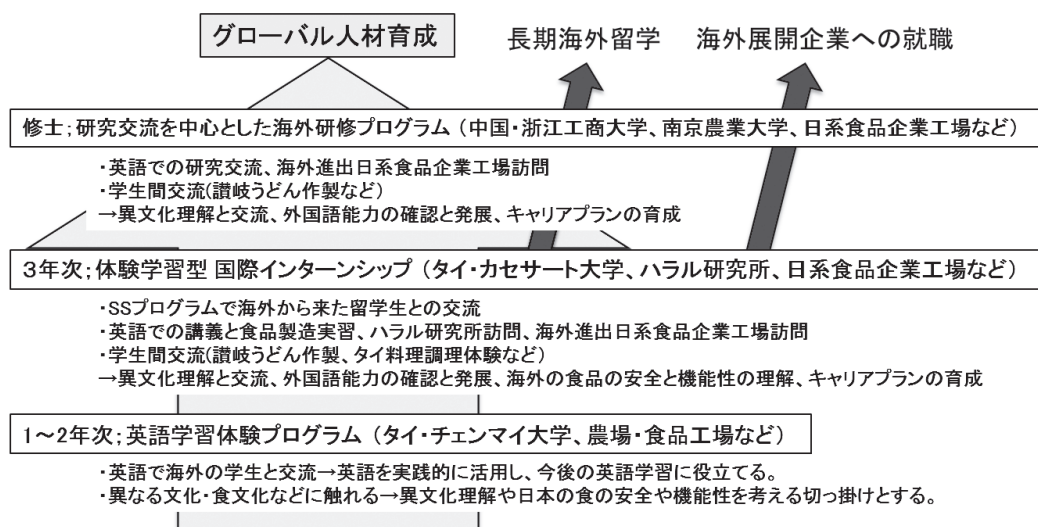


図1 本プログラムの概要

2. 体験学習型インターンシップ（バンコック・タイ）の特徴

SSプログラム留学生との交流（事前教育）

このインターンシップは、外国人留学生の短期滞在プログラム（以下「SSプログラム」）と密接に連携させ運用しているのが特徴である。

SSプログラムは、2011年からJASSOのSSプログラムに申請・採択されているもので

あり、2015年度は、8月17日から9月18日まで33日間実施した。参加した留学生は、バタンバン大学（カンボジア）、南京農業大学、浙江工商大学（中国）、ボゴール農業大学、ガジャマダ大学、ディポネゴロ大学（インドネシア）、フィリピン大学ロスバニョス校（フィリピン）、カセサート大学、チェンマイ大学、チュラロンコン大学、アサンブション大学（タイ）、ハノイ工科大学、ホーチミン市工科大学（ベトナム）、州立ロンドリーナ大学（ブラジル）、カリフォルニア大学デービス校（アメリカ）、中東工科大学（トルコ）、グアダラハラ大学（メキシコ）に在籍している食品関連の学部・大学院生（以下「SS学生」）で、10カ国17大学から私費学生を含み合計28名の学生が参加した。2016年以降、JASSO奨学金に採択されれば、嘉義大学（台湾）、テキサスA&M大学（米国）、ノッチンガム大学（英国）、シラパコーン大学（タイ）の学生を加える予定である。

SSプログラムでは、留学生は、希少糖研究センター訪問、希少糖を利用したアイスクリーム製造、小豆島のオリーブ栽培と加工や醤油製造工場見学、仏生山国際交流会の協力による浴衣・書道・茶道の体験、讃岐うどんの手打ち体験、味の素冷凍食品工場でのインターンシップ、三木町・高松市でのホームステイ、日本語学習、食品安全分析学での農薬や食物アレルギーの講義と実習、及び農学部各研究室での実験・研究などを学習した。これに併せて、体験学習型インターンシップで派遣予定の日本人学生（以下「SV学生」）を参加させ、海外派遣の事前教育として、留学生と交流をさせた。

具体的には、まず、SS学生とSV学生はSSプログラムの初日に顔合わせをし、SS学生とSV学生の混合グループ（各グループ5、6名で構成）を作り、入居の手伝いやスポーツ交流を行うことでアイスブレイクを行った。その後、グループ毎に食に関するテーマについて調査を行い、3回のグループワークを行い、最終週に英語でのプレゼンテーションを行った。これらの活動により、SV学生は国際インターンシップに行く前に、英会話、英語での調べ物、英語でのプレゼンテーションを体験することができた。また、SS学生とSV学生とは、スポーツを一緒にしたり、土・日曜日の観光やショッピングを共にしたり、勉強だけに限らず広く深い国際交流ができるように工夫した。これらSS学生との交流により、実践的英会話や異文化交流を実体験させた。2011年以来、毎年、Facebookにグループページを作り、2015年の今でも、それぞれの学年でe-friendとして世界中で交流が続き、思い出深く心に焼きついている様子である。

これらの体験を通じてSV学生は英語能力向上の必要性と異文化交流の楽しさに対する理解を深めることができた。この交流の成果として、ある学生は、SS学生との交流後にTOEICのリスニングの点数が60点も伸びたとの報告も受けた。派遣前に複数の国からの外国人留学生との交流を行うことで派遣時の学習効果をいっそう高めていることが、本プログラムの最大の特徴である。

3. 体験学習型インターンシップ（バンコック・タイ）の実施概要

2015年度の日程を表1に示した。11月6日から11月20日までの15日間で移動日を除く13日間の活動を行った。参加学生は、3年生10名、4年生1名、修士1年生1名の12名で、農学部は、応用生命科学、生物生産科学、環境科学、生物資源機能化学、食品科学の5コースに分かれているが、いずれのコースからも1～4名の参加者がおり、大きな偏りはなかった。また、男性3名、女性9名で女性の参加者が多かった。

食品の安全・機能解析教育の中心的内容は、11月9日と11日～13日に実施したカセサート大学食品総合研究所での「タイ伝統料理調理の食品機能」「スナック製造と物性測定（講義と実習）」「缶詰製造（講義と実習）」「食品開発と官能検査（理論の講義）」「冷凍技術（理論の講義）」であり、これを英語での講義と実習で行った。これらの講義・実習内容について11月16日に試験を行い、理解度の評価を行った。習得度に応じてカセサート大学から単位が授与された。また、これらを学んだ後、11月17日には、タイに進出している日系企業であるスラポン・ニチレイ（冷凍食品工場）とキング醸造（みりん工場）を訪問し、日本に輸入している食品の製造現場を目にしなが、食の安全や機能性に関する内容を実践的に学習した。さらに、11月16日にチュラロンコン大学ハラール研究所を訪問し、今後重要性を増すハラールフード（イスラム教の律法にのっとった食品）の実際と検査法などについて学習した。

上記の内容に加えて、カセサート大学農産学部と水産学部、チュラロンコン大学理学部食品科学科、及び私立大学であるアサンブション大学生命工学部を訪問し、研究施設や研究内容についての説明を受け、タイの大学の実情を理解すると共に、香川大学 農学部の研究環境などを客観的に振り返り理解できるようにした。また、タイの伝統的文化を中心に異文化理解の切掛けを作ったり、讃岐うどんの作り方を英語で説明したりと、タイ学生との交流の機会も設定しており、これらの活動を通じて、グローバル人材の育成のための教育を実施した。加えて、活動日毎に当番を決めて、原則、毎日まとめ（振り返り）を実施し、内容の確認と理解を深めると共に、プレゼンテーション技術の指導も行った。

表1 2015年度の体験学習型インターンシップ日程表

月/日	移動先・時刻など	活動内容
11/06	高松 19:40 → 羽田 20:55	17:30 高松空港集合
11/07	羽田 00:25 → タイ 5:45 カセサート大学 KU home Hotelc 8:00 9:00-10:30 14:00-17:30	異文化交流、タイ仏教と習慣の学習 < Wat Phra Sri Mahathat 寺院 > ショッピングモールでのタイの市場調査 < Central Plaza Lad Prao >
11/08	9:00-10:00 10:00-12:00 13:00-16:00	前日のまとめ（振り返り） 翌日の準備（プレゼン練習など） 翌日の予習と事前学習

11/09	9:00-10:00 10:00-14:00 14:00-15:30 15:30-16:30 18:30-17:15	開校式・研究所紹介 <カセサート大学食品総合研究所> タイ伝統料理の説明(食品機能)と調理実習・カービング体験・試食 讃岐うどんの説明(プレゼン)と製造実習(タイ人学生・教員との交流) タンスパフォーマンス交換 まとめ(振り返り)
11/10	9:00-12:00 13:00-15:30 17:30-18:30	農産学部訪問(施設見学・研究説明) <カセサート大学> 水産学部訪問(施設見学・研究説明) まとめ(振り返り)
11/11	9:00-12:00 13:00-16:00 17:30-18:30	スナック製造(理論の講義) <カセサート大学食品総合研究所> スナック製造と物性測定(実習) まとめ(振り返り)
11/12	9:00-12:00 13:00-16:00 17:30-18:30	缶詰製造(理論の講義) <カセサート大学食品総合研究所> 缶詰製造(実習) まとめ(振り返り)
11/13	9:00-10:30 10:30-12:00 13:00-15:30 17:30-18:30	食品開発と官能検査(理論の講義) <カセサート大学食品総合研究所> 食品開発と官能検査(実習) 冷凍技術(理論の講義) まとめ(振り返り)
11/14	9:00-12:00 13:00-16:30 17:30-18:15	一村一品の村訪問・見学 <OTOP village> タイの市場調査 <Chatuchuck market> まとめ(振り返り)
11/15	9:00-16:30	タイの伝統的文化遺産などの見学 <アユタヤ>
11/16	10:00-12:00 13:30-16:00 18:00-19:00	ハラール研究所訪問・施設見学 <チュラロンコン大学> 理学部食品科学科 施設見学とアイスクリームの製造実習 まとめ(振り返り)
11/17	(06:00出発) 10:00-3:00 14:00-15:30 (18:00到着) 18:30-9:15	スラボン・ニチレイ(冷凍食品工場) 見学と冷凍食品の試食 キング醸造(みりん工場) 見学 まとめ(振り返り)
11/18	9:30-11:00 11:00-12:00 13:00-13:15	試験 閉校式 まとめ(振り返り) 13:15以降、帰国準備
11/19	KU home Hotel 10:30 13:00-14:30 15:30-16:30 18:00-20:00	チェックアウト キャンパスツアー <アサンブション大学> 官能検査 交流協定調印式とワインパーティー(同席) まとめ(振り返り)は11/23実施
11/20	タイ 00:30→成田 08:35 羽田 13:10→高松 14:30	14:45 高松空港 解散

4. 体験学習型インターンシップ(バンコック・タイ)の効果と学生評価

このインターンシップの効果について表2にまとめた。最近5年間の農学部学生の海外長期(3ヶ月以上)留学者は合計14名で、その内の約6割の8名が、本インターンシップ参加者であった。長期留学者は、2011と12年度は、それぞれ1名であったが、2013年以降は、3～5名程度に増加した。これは、JASSO奨学金が給付されるようになり、本インターンシップへの参加者が12-16名程度に増加したことによるものと考えられた。すなわち、3年次にインターンシップに参加し、海外留学への不安が減り、興味が高まったために、4年次または修士課程進学後に海外長期留学をしたものと推察された。このことから、本インターンシップは、海外長期留学を促すプログラムと言える。

表2 農学部学生の海外長期（3ヶ月以上）留学者数
と本インターンシップ参加者の関係

年 度	人数（名）	内 本インターンシップ参加者	
		人数（名）	割合（％）
2011	1	1	100
2012	1	0	0
2013	4	3	75
2014	5	2	40
2015	3	2	67
合 計	14	8	57

また、インターンシップ参加学生に対し帰国直後にアンケートを行った。「とても良かった」（5点）、「まあ良かった」（4点）、「どちらとも言えない」（3点）、「あまり良くなかった」（2点）、「良くなかった」（1点）の5段階評価での学生の総合評価の平均点は4.75点であった。12名中3名が「まあ良かった」と評価したが、残り9名は「とても良かった」と評価した。参加学生の総合的満足度はかなり高かった。また、自由記述欄では、「タイに行ったことで、日本の良さに気付くことができた。」「英語の能力を高めながら、授業を受けられたことが良かった。」「英語の必要性に加えて、食品の安全管理や技術を学ぶことができたことが良かった。」「日系食品工場を訪問・見学できたことが良かった。」などの記述があった。また、「もう少し、英語を話す機会があった方が良かった。」などの記述があり、来年度以降のプログラム改善にアンケート結果を反映させる予定である。

5. 体験学習型インターンシップ（バンコック・タイ）の発展性について

タイの大学も国際プログラムの必要性をタイ政府などから要求されるようになってきた。このインターンシップは、8回目を終え、カセサート大学でも認知されるプログラムに成長してきた。今年度、カセサート大学食品総合研究所・水産学部・農産学部の関係者と協議を重ねた結果、次年度は、カセサート大学の学生と香川大学の学生が共に学ぶ、国際共同教育プログラム（2単位、カセサート大学）として実施することで、双方が合意した。日本人学生12～15名とタイ人学生6～8名が参加し、食品の安全・機能解析を英語で学ぶ、国際共同教育として行われる予定である。合意したプログラムの日程表を表3に示した。現時点（2016年1月）で、国際共同教育プログラム予算としてカセサート大学へ申請中であり、採択されれば、学生が負担している実習費（バス代、昼食などを含む）9万バーツ（約29万7千円）をカセサート大学が負担することとなり、香川大生のこの部分の負担がなくなるので、経済的なメリットも大きい。

表3 カセサート大学と香川大学との国際共同教育プログラムの日程表（案）

Date	Time	Activity	Lecturer	Remarks
17 Sep 2016 (Sat)	08.00 - 09.00	Fishery industry in Thailand	Dr. Juta Mookdasanit	Faculty of Fisheries
	09.00 - 12.00	Food Safety System in Japan*	Prof. samuKawamura	Kagawa University
	13.00 - 17.00	Frozen Technology in Fishery Industry	Dr. Juta Mookdasanit	Faculty of Fisheries
19 Sep 2016 (Mon)	08.00 - 12.00	Sweetener in Surimi and Surimi products and the application	Dr. Siwaporn Ocharoen	Faculty of Agro Industry
	13.00 - 17.00	Product Development and Sensory Evaluation	Dr. Nantipa Pansawat	Faculty of Fisheries
20 Sep 2016 (Tue)	08.00 - 12.00	Food Additive*	Dr. Masahiko Hasui	CHIHAMA FOOD MATERIALS Co., Ltd.
	13.00 - 17.00	Food Additive*		
21 Sep 2016 (Wed)	08.00 - 12.00	Introduction to Canning Basic Principles of Thermal Processing	Ms.Ngamjit Lowithun	IFRPD
	13.00 - 17.00	Processing of Low-Acid Canned Food	Ms.Ngamjit Lowithun, Mr.Puwit Pothisuk	IFRPD
22 Sep 2016 (Thu)	08.00 - 12.00	Production of direct expansion snacks enhanced with hrimp/ fish powder	Ms.Chulaluck Charunuch	IFRPD
	13.00 - 17.00	Physical properties of extruded products	Dr.Hataichanok Kantrong	IFRPD
23 Sep 2016 (Fri)	09.00 - 15.00	Visiting to Suraporn Nichirei Frozen* Food Factory (Kabinburi)*		Visiting Food Processing Plant
24 Sep 2016 (Sat)	09.00 - 12.00	Examination		

*は、香川大学側がアレンジして提供するプログラム

今後、食品関連分野のみならず、農学部他分野や他学部などでもこのようなプログラムが実施され、香川大学の海外での認知度が高くなり、香川大学の国際化がいつそう発展することを期待する。そのモデルに本インターシップがなれば幸いである。

謝 辞

食品の安全・機能解析教育に関する体験学習インターンシップ短期派遣プログラムと短期受入プログラムへの奨学金の給付を頂いたJASSO(独立行政法人日本学生支援機構)に深く感謝いたします。また、これらのプログラム実施に不可欠な絶大なる御協力を頂いた農学部事務課課長補佐 濱崎 育代氏、学務係 市村 佳央里氏、マリン 友紀氏に最大の感謝の意を表します。さらに、これらのプログラムに協力頂いた農学部片岡 郁雄学部長を始め多くの農学部教員・職員の方々、並びにインターナショナルオフィスの方々に感謝いたします。

参考文献

川村 理、田村 啓敏、小川 雅廣、LUTES Peter(2015) 食品の安全・機能解析教育に関する東南アジア等の大学間体験学習型派遣プログラム -外国人留学生短期滞在プログラムと連携した短期派遣プログラム- 日本学生支援機構ウェブマガジン『留学交流』2015年4月号, Vol.49, pp.33-40 <http://www.jasso.go.jp/about/documents/201504kothomlp.pdf>

香川大学インターナショナルオフィスジャーナル発行要項

第1 目 的

香川大学インターナショナルオフィス（以下「オフィス」という）の目的に従い、オフィスの事業に関わる教育・研究の活性化、留学生及び国際交流に関わる施策の充実を図るため、『香川大学インターナショナルオフィスジャーナル』を刊行する。

第2 内 容

未発表のもので、日本語・日本事情教育、異文化教育、留学生教育、国際交流等、香川大学インターナショナルオフィス規則第2条に定めるオフィスの目的に沿うものとする。

第3 編 集

次項に定める編集委員会が行う。

第4 編集委員会

- (1) 委員はオフィス教員で組織し、委員長はインターナショナルオフィス長をもって充て、副委員長はオフィス専任教員から選定する。
- (2) 会議において必要と認めるときは、委員以外の者の出席を求め、意見を聞くことができる。
- (3) 研究論文及び研究ノート1篇につき、査読委員2名を選定する。

第5 投稿要領

香川大学インターナショナルオフィスジャーナル投稿要領の通りとする。

第6 発 行

原則として、年1回とする。

附 則

この要項は、平成21年12月1日から施行する。

附 則

この要項は、平成23年11月29日から施行する。

香川大学インターナショナルオフィスジャーナル投稿要領

第1 趣 旨

この要領は、香川大学インターナショナルオフィスジャーナル発行要項（以下「要項」という）第5に基づき、香川大学インターナショナルオフィスジャーナル（以下「オフィスジャーナル」という）への投稿に関し、必要な事項を定めるものとする。

第2 投稿者の資格

- (1) 香川大学（以下「本学」という）教員（非常勤職員及び非常勤講師を含む）
- (2) 香川大学インターナショナルオフィス（以下「オフィス」という）教員との共著論文等における上記以外の者
- (3) その他、編集委員会（要項第4の組織。以下同じ）が認めた者

第3 投稿内容区分

下記の5種類を設ける。この内、どれに当たるかは投稿者が自己申請し、編集委員会が審議する。なお、編集委員会の判断により、下記以外の種類で掲載することもある。

- (1) 研究論文
- (2) 研究ノート（研究論文として十分な論証をするまでには至っていないが、中間的・暫定的に発表しておきたいもの）
- (3) 実践報告
- (4) 短文（新しい見解や解釈、提言や批判、学会動向／参加報告、調査報告等、呈示発表しておきたいもの）
- (5) 書評

第4 使用言語

日本語又は英語とする。

第5 原稿規格

- (1) 原稿の長さは、1篇につき、図・表・写真・注・参考文献等を含め、A4版用紙40字×35行、20ページ以内とする。英文の場合もこれに準ずる。
- (2) 原稿が20ページを超える場合は、編集委員会の判断による。
- (3) 刷り上がり1ページ目は、研究論文等（第3のものをいう。以下同じ）のタイトル、著者名、所属、要旨（400字程度、英文の場合は200語程度）、キーワード（5語）を含むものとする。ただし、研究論文等の内、(4)短文と(5)書評については、要旨

及びキーワードの記載は必要ない。

- (4) 注・参考文献等は原稿末尾に一括して掲げるものとする。
- (5) 参考文献等は、著（編）者名、発表年、書名・論文等のタイトル、ページ、発行所を記載する。
- (6) 本文のフォントは 10.5 ポイント、英文の場合は 12 ポイントを標準とする。
- (7) 和文、英文とも指定のテンプレートを使用すること。

第6 提出原稿・書類

投稿にあたっては下記の原稿及び書類等を提出する。なお、提出された原稿及び書類等は原則として返却しない。

- (1) 原稿 1 部
- (2) 香川大学インターナショナルオフィスジャーナル投稿申込書 1 部
- (3) (1)と(2)を添付した電子メール、または(1)と(2)のデータを記載した CD-R 等の電子媒体

第7 提出先

原稿及び書類等は編集委員会委員長宛てに提出する。

第8 提出期限

発行に応じて、別途定める。

第9 取り扱い

第3の内、(1)研究論文と(2)研究ノートについては、編集委員会においてその取り扱いを下記のいずれかに決定する。

- (1) 採録
- (2) 条件付き採録
- (3) 採録否

第10 校正

校正は編集委員会のコメントに基づき、投稿者において速やかに行うものとする。

第11 抜き刷り

抜き刷りが必要な場合は投稿時に申し出ること。投稿者には投稿原稿 1 篇につき抜き刷り 30 部を無料で呈する。

第12 著作権

- (1) 掲載された研究論文等の著作権はオフィスに帰属する。
- (2) オフィスは、掲載された研究論文等を電子的な手段で配布する権利を有する。
- (3) 投稿者が掲載された研究論文等を自身の著作物に掲載したり、電子的な手段で公開、配布したりすることは認められる。ただし、オフィスジャーナルに掲載されたものであることを、号数等を含めて明示しなければならない。その場合、できるだけ速やかにオフィスへ連絡する。

第13 その他

この要領に定めるものの他、投稿に関し必要な事項は編集委員会が定める。

附 則

この要領は、平成 21 年 12 月 1 日から施行する。

附 則

この要領は、平成 23 年 11 月 29 日から施行する。

<編集委員>

2015年10月1日現在

(◎委員長、○副委員長)

徳田 雅明 (オフィス長) ◎
ロン・リム (副オフィス長・留学生センター長)
熊谷 信広 (インターナショナルオフィス客員教授)
細田 尚美 (インターナショナルオフィス講師) ○
高水 徹 (インターナショナルオフィス講師)
塩井 実香 (インターナショナルオフィス講師)
正楽 藍 (インターナショナルオフィス講師)
寺尾 徹 (教育学部教授)
佐川友佳子 (法学部准教授)
R. R. ラナデ (経済学部教授)
和田 健司 (医学部教授)
神野 正彦 (工学部教授)
川村 理 (農学部教授)
佐藤 勝典 (地域マネジメント研究科准教授)

香川大学インターナショナルオフィスジャーナル第7号
Journal of Kagawa University International Office, Vol.7

発行 2016年5月31日

発行者 香川大学インターナショナルオフィス

〒760-8521 香川県高松市幸町1-1

TEL: 087-832-1194

FAX: 087-832-1192

印刷所 牟禮印刷株式会社

TEL: 087-822-2600 (代)

FAX: 087-822-0567, 826-1448

